Fundația Soros România

Sistemului universitar românesc

Opiniile cadrelor didactice şi ale studenților

Autorii studiului:

Mircea Comşa

Claudiu D. Tufiş

Bogdan Voicu

2007

Mircea Comşa este conferenţiar doctor la Facultatea de Sociologie şi Asistenţă Socială a Universităţii „Babeş-Bolyai" din Cluj-Napoca, director de cercetare la Metro Media Transilvania, doctor în sociologie, autor şi coautor de studii, articole şi lucrări de specialitate, dintre care menţionăm: *Alegerile generale 2004. O perspectivă sociologică* (coordonator, Eikon, 2005), *Stiluri de viaţă în România după 1989* (Presa Universitară Clujeană, 2006) şi *Viaţa socială în România Urbană* (coautor, Polirom, 2006). A participat în calitate de expert la realizarea anchetelor sociologice pe tema educaţiei universitare în cadrul proiectelor: *Corupţia în mediul universitar* (Centrul Euroregional pentru Democraţie, 2006), *Elaborarea Strategiei naţionale CDI pentru perioada 2007-2013* (Universitatea Babeş-Bolyai, 2006). A prezentat o lucrare pe tema corupţiei din mediul universitar: *Causes et effets de la corruption académique* (Ecole franco-roumaine de méthodologie en Science Sociales, 2006).

Claudiu D. Tufiş este doctorand în ştiinţe politice la Pennsylvania State University. A absolvit Facultatea de Sociologie a Universităţii Bucureşti şi programul de master în sociologie al Central European University. Principalele sale domenii de interes includ tranziţiile post-comuniste, cultura politică, sociologia valorilor şi metode cantitative de analiză a datelor. A publicat în reviste de specialitate din ţară şi din străinătate. A oferit consultanta *European University Association* pentru proiectul *Trends III in Higher Education* (2003).

Bogdan Voicu este doctor în sociologie şi cercetător ştiinţific principal la Institutul de Cercetare a Calităţii Vieţii, Academia Română. Consultant al European University Association, el a coordonat colectarea datelor şi a contribuit la realizarea analizelor în cadrul proiectelor *Trends III*… (2003) şi *Trends V in Higher Education* (2007), care evaluează progresul universităţilor europene pe liniile de acţiune ale procesului Bologna. A contribuit de asemenea la colectarea şi analiza datelor în cadrul proiectului *Private Higher Education in Europe and Quality Assurance and Accreditation from the Perspectives of the Bologna process Objectives* dezvoltat în 2005 de UNESCO-CEPES. Dintre cărţile publicate menţionăm: *Penuria pseudo-modernă a postcomunismului românesc* (2 vol., Expert Projects, 2005), *Romanian Farms and Farmers facing the EU regulations* (coautor, Expert Projects, 2005), *Satul românesc pe drumul către Europa* (cooordonator, Polirom, 2006) şi *Valori ale românilor: 1993-2006. O perspectivă sociologică* (coordonator, Institutul European, 2007 – sub tipar).

Bucureşti, iulie 2007

Fundaţia Soros România
Str. Căderea Bastiliei nr. 33, sector 1, Bucureşti
Telefon: (021) 212.11.01
Fax: (021) 212.10.32
Web: www.soros.ro
E-mail: info@soros.ro

Cuprins

OVIDIU VOICU

Introducere

Începând cu luna decembrie 2006, Fundația Soros România implementează programul *Politici Educaționale în Învățământul Superior* (PEIS). Programul își propune să contribuie la reforma politicilor educaționale în învățământul superior prin analize de situație, studii de caz, analize de politici, dezbateri şi acțiuni de advocacy, formulare de politici publice. Proiectul pleacă de la observația că în România efortul de reformă în educație s-a concentrat în cea mai mare parte în zona învățământului obligatoriu, preuniversitar. Universitățile, deşi în principiu ar trebui să fie principalul factor de deschidere şi de progres social, au rămas în general sisteme închise.

În România, încă nu există un mecanism coerent de analiză şi formulare a politicilor publice în învățământul superior, şi mai ales există prea puține centre de expertiză independente care în acelaşi timp să monitorizeze evoluțiile, să atragă atenția asupra derapajelor şi să propună alternative, totul pe baza unor analize fundamentate ştiințific. Acesta este unul dintre motivele pentru care reglementarea domeniului este incoerentă şi incompletă, dar şi una dintre cauzele care conduc la absența performanțelor de vârf în învățământul superior românesc.

Principalul fenomen care marchează evoluția învățământului superior la nivel european în ultima perioadă este Procesul Bologna, iar România nu face excepție. Transformările propuse prin cele 10 obiective alese la nivel european sunt ambițioase şi necesită o investiție majoră de voință politică, energie şi resurse. În particular pentru România, dezbaterile şi studiile (destul de puține) asupra învățământului superior arată că subiectele importante pentru contextul actual includ mecanismele de finanțare, pregătirea absolvenților pentru a intra ca profesori în învățământul preuniversitar, etica în învățământul superior, calitatea învățământului şi dezvoltarea învățământului particular.

Programul îşi propune să abordeze două direcții de acțiune. Prima dintre ele are în principal un caracter analitic şi îşi propune să ofere o bază de pornire pentru viitoare proiecte, precum şi substanță pentru dezbateri publice şi acțiuni de advocacy, prin informații complementare despre spațiul universitar românesc, obținute în principal prin două mecanisme: cercetare cantitativă care să cuprindă un eşantion reprezentativ de studenți şi unul de profesori, respectiv o serie de studii de caz, în universități alese în urma analizei datelor culese anterior, privind mecanismele prin care aceste instituții urmăresc atingerea obiectivelor Bologna. Studiile vor urmări formularea unui set de recomandări de bună practică.

Cea de-a doua direcție de acțiune propusă urmăreşte realizarea unei serii de analize în puncte-cheie, cum sunt: mecanisme de finanțare, pregătirea absolvenților, etica etc. În acelaşi timp, vor fi organizate dezbateri publice cu participarea reprezentanților mediului academic, ai societății civile, ai mass-media şi ai autorităților publice. Această componentă a programului este dezvoltată în parteneriat cu Centrul Educația 2000+ (www.cedu.ro).

Cercetarea cantitativă a avut loc în cursul lunii mai 2007 şi a constat în două sondaje de opinie reprezentative pentru cadrele didactice, respectiv pentru studenții din învățământul superior, public şi privat. In cazul studenților, chestionarele au fost aplicate celor din primul ciclu de studiu (licență). Cele două sondaje au următoarele profiluri metodologice:

Sondaj reprezentativ pentru cadrele didactice din învățământul superior din România

Dimensiunea eşantionului	1.007 persoane
Eroarea statistică maximă	± 3,1%, garantată cu o probabilitate de 95%
Perioada de culegere a datelor	25 aprilie – 8 mai

Sondaj reprezentativ pentru studenții din România

Dimensiunea eşantionului	1.171 persoane
Eroarea statistică maximă	± 2,8%, garantată cu o probabilitate de 95%
Perioada de culegere a datelor	25 aprilie – 8 mai

Reamintim că rezultatele celor două sondaje (cadre didactice, respectiv studenți) reprezintă estimări ale opiniilor întregii populații de cadre didactice. Procentajele probabile care pot fi observate în cazul investigării ansamblului populației pot varia după cum arătăm în tabelul de mai jos:

Eşantion studenți (1171 intervievați)

Procentajul observat pentru eşantion	10% sau 90%	20% sau 80%	30% sau 70%	40% sau 60%	50%
Intervalul probabil de variație (eroarea maximă)*	±1,72 puncte procentuale	±2,29 puncte procentuale	± 2,62 puncte procentuale	± 2,81 puncte procentuale	**± 2,86** puncte procentuale

* garantată cu o probabilitate de 95%

***Exemplu**: Dacă 30% dintre studenții din eşantion declară că au opinia A, atunci este de aşteptat ca, la nivelul tuturor studenților din România, cei care au opinia A să fie între 27,38% şi 32,62%.*

Eşantion cadre didactice (1007 intervievați)

Procentajul observat pentru eşantion	10% sau 90%	20% sau 80%	30% sau 70%	40% sau 60%	50%
Intervalul probabil de variație (eroarea maximă)*	±1,85 puncte procentuale	±2,47 puncte procentuale	± 2,83 puncte procentuale	± 3,03 puncte procentuale	**± 3,09** puncte procentuale

* garantată cu o probabilitate de 95%

***Exemplu**: Dacă 20% dintre cadrele didactice din eşantion declară că au opinia B, atunci este de aşteptat ca, la nivelul tuturor cadrelor didactice universitare din România, cei care au opinia A să fie între 17,53% şi 22,47%.*

Culegerea şi introducerea datelor au fost asigurate de **The Gallup Organization România**. Proiectarea instrumentelor metodologice (chestionarele şi eşantioanele), precum şi analiza rezultatelor, au fost realizate de echipa de proiect, alcătuită din Mircea Comşa (chestionar, analize) Claudiu D. Tufiş (chestionar, analize), Bogdan Voicu (chestionar, eşantionare, analize) şi Ovidiu Voicu (manager de proiect).

Culegerea datelor a fost îngreunată în multe centre universitare de refuzul respondenților de a participa la sondaj. În cazul studenților, refuzurile au fost mai puține şi au avut drept cauză lipsa de

interes sau de timp. În general studenții au colaborat cu operatorii de interviu şi au răspuns fără reticențe la toate întrebările din chestionar.

În ceea ce priveşte profesorii, atât numărul cât şi tipurile de refuzuri au fost mult mai multe. Şi în cazul cadrelor didactice au existat refuzuri motivate de lipsa de interes sau de timp. În mai multe universități, din aproape toate centrele universitare, au fost foarte multe refuzuri de a participa la cercetare ale profesorilor, motivul principal fiind întrebările legate de corupție. Unii profesori completau chestionarul ca apoi când ajungeau la aceste întrebări să refuze să continue chestionarul sau să îl returneze. Au fost profesori care, cu toate că ştiau cazuri de acest gen, nu au vrut să le menționeze în chestionar temându-se de reacția decanului. Aprobarea decanului – mai exact lipsa acesteia – a fost un alt motiv invocat de profesori pentru a nu participa la cercetare; au fost facultăți în care operatorii au fost nevoiți să solicite mai întâi acordul decanatului, deşi au explicat că este vorba de un chestionar anonim, individual şi întrebările se referă la opinia respondenților, fără legătură cu ierarhia universitară.

Au fost mai multe situații în care operatorii de interviu au fost forțați să apeleze la facultăți „rezervă" din eşantion pentru că au întâmpinat refuzuri ferme din partea conducerii unor universități sau facultăți. Într-un caz, operatorii au întâmpinat dificultăți în ceea ce priveşte accesul în clădire, accesul la secretariat şi ulterior la decanul facultății care a refuzat participarea profesorilor la cercetare fără acordul rectorului. S-a încercat stabilirea unei întâlniri cu rectorul universității însă acesta nu a putut fi contactat. Într-o altă facultate, decanul a avut suspiciuni cu privire la cercetare şi a refuzat participarea profesorilor din cadrul acestei facultăți, motivând că informațiile cerute în chestionar sunt confidențiale, iar firma de cercetare nu are dreptul să le ceară. Într-o altă facultate, prodecanul a avut obiecții cu privire la întrebările din secțiunea „carieră academică", în sensul că s-ar putea afla identitatea lui, motiv pentru care a încercat să influențeze şi răspunsurile colegilor săi la această cercetare, ajungând până la reținerea chestionarelor. Au existat două cazuri în care conducerea unor universități (ambele universități private) au interzis deopotrivă profesorilor şi studenților să intre în contact cu operatorii de interviu. Numele facultăților şi universităților nu au importanță în acest context. Am constatat însă o problemă de mentalitate într-un mediu care ar trebui să fie prin excelență transparent şi deschis dialogului şi dezbaterii.

Studiul prezintă analiza răspunsurilor primite la întrebările din chestionar. Volumul este alcătuit din trei secțiuni. Prima dintre acestea, *Oamenii,* prezintă unele dintre aspectele factuale ce caracterizează cadrele didactice şi studenții din învățământul superior românesc. Cea de-a doua secțiune, *Organizarea şi funcționarea sistemului universitar*, prezintă analiza reprezentărilor pe care profesorii şi studenții le au despre sistemul universitar; (cu ajutorul datelor din Barometrul de Opinie Publică™ unele dintre percepții sunt comparate cu cele ale întregii populații), opiniile celor intervievați despre stadiul implementării obiectivelor Bologna în universitățile româneşti, percepțiile despre autonomia universitară, precum şi cele despre corupția academică. Secțiunea finală, *Procesul educațional* debutează prin analiza opiniilor respondenților despre sistemul de evaluare-notare din universități şi continuă cu considerații legate de practica de specialitate, cercetarea ştiințifică şi satisfacția acestora cu baza materială a universităților.

Studiul este disponibil integral pe pagina de Internet a Fundației Soros România, la adresa www.soros.ro. Începând cu luna ianuarie 2008 vor fi disponibile gratuit şi bazele de date.

A. Oamenii

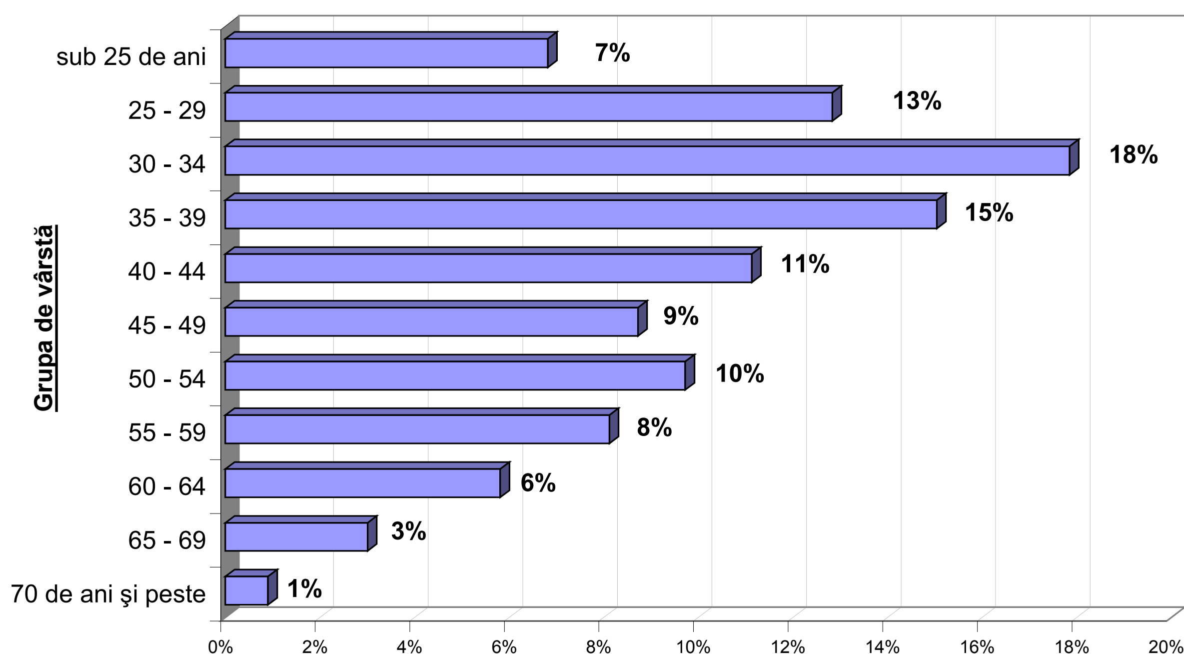
Cadrele didactice din sistemul de învățământ superior

Capitolul de față își propune să prezinte, sintetic, câteva dintre aspectele factuale ce caracterizează cadrele didactice din învățământul universitar românesc. Analizez distribuțiile pe vârstă şi sexe, acoperirea cu titluri universitare, timpul alocat activităților didactice, de cercetare şi administrative, căutând acele diferențe care pot ajuta la creionarea unei imagini generale a celor ce predau şi conduc în facultățile româneşti. Adaug în final şi o scurtă trecere în revistă a unora dintre intențiile cadrelor didactice de a se dezvolta profesional sau de a părăsi sistemul universitar.

Vârsta

Unul dintre stereotipurile des întâlnite despre sistemul de învățământ este legat de vârsta cadrelor didactice. Există o reprezentare destul de generală a populației asupra faptului că majoritatea cadrelor didactice sunt în vârstă şi prea conservatoare. La nivel european, în mediile decidenților politici există o atenție deosebită acordată acestui aspect. Țări precum Italia, spre exemplu, se confruntă în ultimii ani cu dezbateri intense privind ocuparea pozițiilor din sistemul universitar, câteva reforme căutând să diminueze vârsta medie şi să elimine un sistem conservator de promovare în funcție.

Figura 1. Distribuția pe vârste a cadrelor didactice din sistemul de învățământ universitar



** Procentele reprezintă ponderea grupei respective de vârstă în totalul cadrelor didactice.*

În România, structura pe vârste a cadrelor didactice pare a sugera o altă situație (Figura 1). Aproximativ o treime dintre cadrele didactice au mai puțin de 35 de ani, grupa de vârstă 30-35 de

ani fiind cea mai numeroasă dintre toate grupele de vârstă.

Să notăm şi faptul, extrem de important că, exceptând grupa de vârstă 25-29 de ani, toate celelalte grupe de vârstă dețin ponderi similare cu ponderile deținute în totalul populației cu studii superioare. Grupele de vârstă foarte tinere (20-24 şi 25-29 de ani) au un statut special: o bună parte dintre cei care se încadrează în aceste categorii încă nu şi-au încheiat studiile, este vârsta la care o bună parte dintre femei nasc (şi, aflându-se în concediu de maternitate, nu puteau fi parte a eşantionului investigat), este vârsta la care o bună parte dintre cei care încă mai studiază (de exemplu în programe doctorale) optează pentru universități din afara României sau pur şi simplu beneficiază de scurte burse de studii sau de cercetare în afara țării.

În concluzie, în linii mari, distribuția pe vârste a cadrelor didactice din învățământul universitar o reflectă pe cea a populației cu studii superioare, cea din care sunt recrutate cadrele didactice.

Există câteva diferenţe în ce priveşte structura pe vârste induse de vechimea universității, însă acestea nu sunt majore (Tabelul 1). Universitățile mai noi (înființate după 1990) tind să aibă mai multe cadre didactice între 30 şi 34 de ani, grupa de vârstă 55-64 de ani fiind subreprezentată. Relația este firească: la înființare, noile universități au trebuit să recruteze mai mulți tineri, aceştia fiind exact cei din generația care are acum între 30 şi 34 de ani.

Tabelul 1. Distribuția pe vârste a cadrelor didactice din universități, în funcție de anul înființării universității

		Anul înființării universității			Total
		înainte de 1940	1940-1989	după 1990	
Vârsta cadrelor didactice	peste 65 de ani	5%	3%	3%	4%
	55-64 ani	15%	16%	**10% (-)**	14%
	45-54 ani	18%	24%	15%	18%
	35-44 ani	27%	26%	24%	26%
	30-34 ani	**15% (-)**	15%	**26% (+)**	18%
	sub 30 de ani	20%	16%	21%	20%
Total		100%	100%	100%	100%

***Mod de citire**: 5% dintre cadrele didactice din universitățile înființate înainte de 1940 au peste 65 de ani. Procentele îngroşate reprezintă abateri semnificative (negative sau pozitive) față de medie. De exemplu, universitățile înființate după 1990 au semnificativ mai puține cadre didactice între 55 şi 64 de ani şi au semnificativ mai mulți tineri între 30 şi 34 de ani.*

În ce priveşte distribuția pe vârste, universitățile private şi cele publice înființate după 1990 nu diferă semnificativ, exceptând faptul că, în această categorie a universităților noi, cadrele didactice trecute de 65 de ani pot fi regăsite aproape exclusiv în universitățile private. Explicația derivă, de asemenea, din istoria acestor universități. Majoritatea noilor universități publice au fost înființate în centre universitare noi, adesea cu personal nou care avea o experiență de predare redusă. În schimb, cea mai mare parte a universităților private sunt localizate în centrele universitare consacrate, multe dintre ele luând ființă în jurul unor cadre didactice universitare cunoscute şi atrăgând lectori,

conferențiari sau profesori de la universitățile deja existente.

În prezent, conform sondajului de față, vechimea medie în învățământ în universitățile private este de 10,8 ani, în timp ce vechimea cadrelor didactice din noile universități de stat este de 9,2 ani, adică cu aproape o cincime mai mică. Spre comparație, în universitățile înființate între 1940 şi 1989[1], vechimea medie în învățământ a cadrelor didactice este de 12,9 ani, iar în cele înființate înainte de 1940 experiența medie de predare atinge 14,1 ani. În condițiile în care distribuțiile pe vârste nu înregistrează diferențe importante, aceste diferențe de vechime vorbesc din plin despre rutele de recrutare a personalului didactic la mijlocul anilor 90 şi în anii 2000. Ele sugerează în plus şi faptul că, cel puțin până în prezent, în condițiile creşterii numărului de studenți şi a unui bazin redus de recrutare a unor cadre didactice (datorită ponderii reduse a celor cu studii superioare în populația activă), pătrunderea tinerilor în rândul celor care predau în universități s-a realizat cu destul de multă uşurință.

Sexul

54% dintre cadrele didactice investigate sunt bărbați, restul de 46% fiind femei. Cifrele în sine nu spun nimic, dacă nu le comparăm cu ce se întâmplă în ansamblul populației. În populația adultă a României, în vârstă de peste 25 de ani, între cei cu studii superioare, 54% sunt bărbați şi 46% femei. Cifrele indică exact aceeaşi distribuție ca cea observată pentru cadrele didactice universitare şi sugerează o anumită egalitate de acces în poziții universitare a bărbaților şi femeilor cu studii superioare.

[1] În fapt între 1940 și 1963.

Figura 2. Distribuția pe sexe a cadrelor didactice din învățământul superior în funcție de anul naşterii

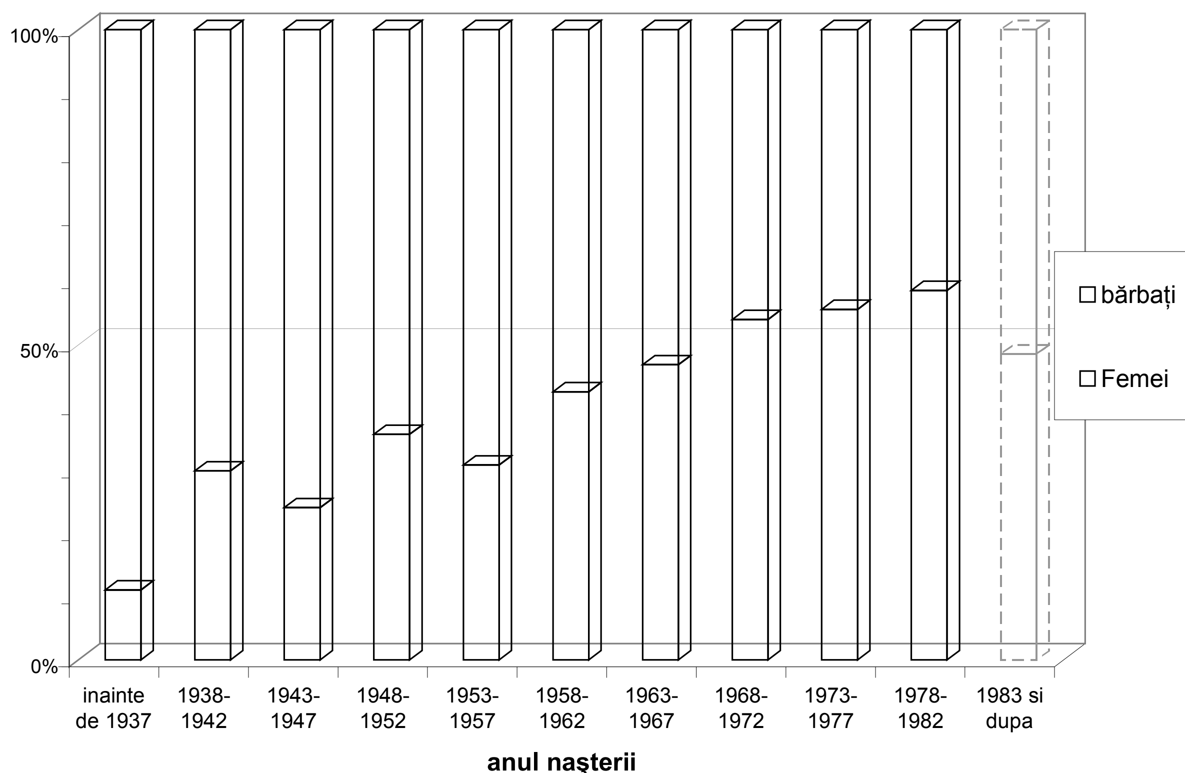


Figura 2 oferă indicați suplimentare în ce priveşte dinamica raportului dintre sexe în învățământul universitar. Ponderea femeilor a crescut constant de la o grupă de vârstă la alta. Dacă în generațiile care au acum între 60 şi 69 de ani, femeile reprezintă aproximativ o treime, pentru generațiile născute după 1972, între cei care predau în învățământul universitar, femeile sunt mai numeroase. Trendul crescător se păstrează şi în prezent.

Datele pentru cei născuți după 1983 (având sub 24 de ani) trebuie analizate cu precauție: ponderea mai ridicată a bărbaților poate fi înşelătoare. Este posibil ca în aceasta grupă de vârstă, ponderea femeilor care tocmai au născut şi se află în concediu de maternitate să fie una mai importantă. Probabil însă că nu aceasta este principala cauză a contrastului evident cu trendul de creştere a ponderii femeilor în sistemul educațional. Este posibil ca, la fel ca în cazul învățământului preuniversitar, ocuparea unei poziții în sistemul universitar să constituie pentru tinerii absolvenți (cu precădere pentru cei de sex masculin) doar o soluție de tranzit. Salariile mici, dotările meschine şi şansele reduse de avansare rapidă îi pot determina pe aceştia să se reorienteze şi să opteze pentru o slujbă mai bine plătită în afara domeniului academic.

Tabelul 2. Ponderea femeilor în populația de cadre didactice, respectiv în total populație cu studii superioare, în funcție de anul naşterii

Anul naşterii	Populație cu studii superioare*			Cadre didactice din învățământul superior		
	Femei	Bărbați	total	Femei	Bărbați	total
înainte de 1937	34%	**66%**	100%	11%	**89%**	100%
1938-1942	38%	**62%**	100%	30%	**70%**	100%
1943-1947	43%	**57%**	100%	24%	**76%**	100%
1948-1952	43%	**57%**	100%	36%	**64%**	100%
1953-1957	42%	**58%**	100%	31%	**69%**	100%
1958-1962	46%	**54%**	100%	43%	**57%**	100%
1963-1967	49%	**51%**	100%	47%	**53%**	100%
1968-1972	**52%**	48%	100%	**54%**	46%	100%
1973-1977	**54%**	46%	100%	**56%**	44%	100%
1978-1982	**59%**	41%	100%	**59%**	41%	100%

**Cifrele referitoare la întreaga populație provin din Recensământul populației 2002.*

***Mod de citire**: Între cei ce au studii superioare şi s-au născut înainte de 1937, femeile reprezintă 34%. Între cei ce predau în învățământul superior şi s-au născut înainte de 1937, femeile reprezintă 11%.*

Analiza în paralel a cifrelor ce indică, în funcție de vârstă (anul naşterii), prezența femeilor în mediul universitar şi a celor ce indică ponderea lor în totalul populației de absolvenți de universitate oferă două imagini similare: pentru generațiile mai noi, femeile sunt în general mai educate decât bărbații, astfel încât prezența lor ca şi cadre didactice în universități este de aşteptat să continue să crească. Probabil că, în câțiva ani, cadrele didactice femei vor fi mai numeroase decât bărbații care predau în universități.

În fine, o ultimă observație legată de vârstă este legată de subreprezentarea femeilor mai în vârstă în mediul universitar. În totalul celor cu studii superioare născuți înainte de 1937, femeile ocupă 34%. În schimb, dintre cei din aceeaşi categorie de vârstă care predau în învățământul universitar, doar 11% sunt femei. Între cauzele care conduc la această situație, două sunt probabil mai importante. Pe de o parte este tradiționalismul de la jumătatea secolului XX, cu mai puține femei acceptate în învățământul superior. Pe de altă parte este efectul discriminatoriu al vârstei de pensionare, încă substanțial mai redusă la femei decât la bărbați.

Cine conduce facultățile

Sondajul de față nu a investigat în mod explicit pe cei care dețin funcții de conducere în universități. În eşantionul de cadre didactice sunt însă incluşi şi câțiva rectori, decani, secretari ştiințifici sau şefi de catedră[2]. Ceea ce îmi propun în continuare este să îi descriu pe aceşti „deținători de funcții de conducere" în comparație cu restul cadrelor didactice, pe câteva dintre caracteristicile lor socio-demografice.

[2] În eșantion, între cele 1007 cadre didactice, sunt 9 rectori/prorectori, 51 de decani/prodecani, 41 de secretari științifici, 89 de șefi de catedră. În total, ei reprezintă 19% dintre cei ce au răspuns la chestionar.

Înainte de toate se impun însă luate două precauții: pe de o parte, aşa cum am arătat mai sus, discuția se poartă despre cadre didactice, nu despre cele care dețin poziții de conducere. În al doilea rând, concluziile pot fi uşor biasate prin faptul că, prin modul de proiectare a eşantionului, este posibil ca în eşantion să fi fost cuprinse mai puține cadre de conducere: am selectat în fiecare din facultățile investigate, acele cadre didactice care aveau ore în ziua respectivă. Cum decanii, rectorii, şefii de catedră ar trebui, cel puțin teoretic, să aibă mai puține ore, probabilitatea lor de a fi selectați în eşantion ar fi putut fi mai redusă. În practică, sondajul de față ne dovedeşte că lucrurile nu stau aşa. În ce priveşte numărul de cursuri ținute, diferențele dintre cei care au funcții de conducere şi restul cadrelor didactice sunt nesemnificative. Pe de altă parte, în facultățile unde nu erau prezente în ziua/zilele investigației suficient de multe cadre didactice, este posibil ca operatorii de interviu să fi preferat sau să fi fost nevoiți să chestioneze şi decanul/prodecanul[3], pentru a completa numărul de chestionare necesare alcătuirii eşantionului. Cel mai probabil, aceste fenomene combinate conduc la o probabilitate egală de selecție pentru un cadru didactic cu funcție de conducere şi unul fără funcție de conducere. Există însă riscul (ce e drept minim) ca unul dintre factorii de mai sus să fi fost relativ mai puternic.

Având aceste precauții în vedere, se poate trece acum la analiza rezultatelor.

Aşa cum era de aşteptat, cei mai în vârstă ocupă mai frecvent poziții de conducere decât cei mai tineri (Tabelul 3). Relația este una naturală şi ține de procesul de dezvoltare a oricărei organizații, de condițiile pentru ocuparea unei poziții de conducere: îndeplinirea criteriilor academice respective necesită mai mulți ani de studiu.

Tabelul 3. Ocuparea unei poziții de conducere în funcție de vârstă

		Aveți o funcție de conducere?				Total
		Decan/ Prodecan	Secretar științific	Şef de catedră	Nu	
grupa de vârstă	peste 65 de ani	8%	0%	**19%**	72%	100%
	55-64 ani	**14%**	4%	**22%**	60%	100%
	45-54 ani	8%	**8%**	**20%**	65%	100%
	35-44 ani	3%	6%	4%	**87%**	100%
	30-34 ani	2%	2%	2%	**94%**	100%
	sub 30 de ani	3%	2%	2%	**93%**	100%
Total		5%	4%	9%	81%	100%

**Procentele marcate cu litere îngroşate şi cu fundal gri*

Există însă o discrepanță importantă în ce priveşte distribuția pe sexe a pozițiilor de conducere: 8% dintre bărbații intervievați sunt decani sau prodecani, procentul corespunzător pentru femei fiind de

[3] Cel puțin unul dintre cadrele de conducere este în principiu prezent zilnic la facultate.

numai 2%. În mod similar, 11% dintre cadrele didactice bărbat intervievate sunt şef de catedră, între femei doar 7% fiind în această situație. Poziția de şef de catedră este ocupată de femei şi bărbați proporțional cu reprezentarea lor în totalul cadrelor didactice.

Diferențele induse de gender în accesul la poziții de conducere sunt însă doar aparente. Analiza multivariată a efectelor (simultane ale) vârstei, titlului ştiințific (doctor, doctorand, absolvent de masterat etc.), performanței ştiințifice[4] şi genderului, relevă faptul că sexul nu contează absolut deloc în ocuparea unei poziții de conducere. Cu alte cuvinte, doi indivizi având aceeaşi vârstă, acelaşi titlu ştiințific, aceeaşi prezență în revistele ştiințifice, au aceleaşi şanse de a ocupa o poziție de conducere în sistemul universitar, indiferent de faptul că sunt bărbat sau femeie[5].

Practic, diferențele dintre sexe în ce priveşte ocuparea de poziții în sistemul universitar nu sunt determinate de statusul de femeie sau de cel de bărbat în sine, ci de inegalitățile în ce priveşte acoperirea cu titluri academice. Femeile, spre exemplu, în grupele de vârstă mai tinere (vezi Tabelul 4) sunt în semnificativ mai mică măsură decât bărbații deținătoarele titlului de doctor. Aceasta se explică prin faptul că, în debutul carierei academice, femeile pierd de regulă câțiva ani datorită maternității. Ele pierd totodată posibilitatea de a avansa mai rapid către poziții de conferențiar sau profesor şi – implicit – şi către poziții de conducere. Totodată, femeile sunt în mai mică măsură decât bărbații autoare de publicații cotate ISI. 48% dintre bărbații investigați declară că ar avea astfel de publicații, față de numai 37% cât este cifra corespunzătore pentru femei.

Tabelul 4. Ponderea celor care au doctorat în funcție de sex şi vârstă

		femei	bărbați
grupa de vârstă	peste 65 de ani	80%	72%
	55-64 ani	84%	86%
	45-54 ani	84%	89%
	35-44 ani	56%	63%
	30-34 ani	29%	30%
	sub 30 de ani	16%	24%

***Mod de citire**: dintre cadrele didactice femei cu vârsta între 55 şi 64 de ani, 84% au doctorat. Cifra corespunzătoare pentru bărbații de aceeaşi vârstă este 89%.*

Tabelul 5 oferă informații privind alte câteva caracteristici ale celor ce conduc învățământul românesc la nivel de facultate. Cei care conduc facultățile româneşti, tind să vorbească o limbă străină în mai mare măsură decât restul colegilor lor, sunt mai implicați în proiecte internaționale de

[4] Măsurată destul de grosier, prin existența a cel puțin unei publicații ISI.
[5] Concluzia se bazează pe un model de regresie logistică, având ocuparea unei funcții de conducere (rector, decan, şef catedră, secretar ştiințific) ca şi variabilă dependentă. Variabilele independente au fost sexul (variabilă dummy), vârsta, titlul ştiințific (tratată în modele diferite, ca variabilă categorică sau de interval – rezultatele au fost aceleaşi) şi statusul de autor a cel puțin unei publicații cotate ISI (variabilă dummy). Vârsta s-a dovedit cel mai puternic predictor, urmată îndeaproape de titlul ştiințific. Publicațiile ISI, ca şi criteriu grosier de performanță, s-au dovedit a avea o influență semnificativă, însă mai redusă. Genderul nu influențează semnificativ (sig=0,193). Modelul explică aproximativ 29% din variația studiată (R^2 al lui Nagelkerke).

cercetare, au beneficiat în mai mare măsură de stagii de specializare în universități din afara României. Trebuie notat şi faptul că implicarea mai frecventă în proiecte internaționale este una normală. O eventuală situație contrarie ar fi putut surprinde: de regulă, implicarea universitarilor români în proiecte internaționale este una inițiată de cercetători europeni aflați în căutare de parteneri. Decanii, şefii de catedră, secretarii ştiințifici sunt persoanele pe care un cercetător din afara României, fără alte contacte în țara noastră, are probabilitatea cea mai mare de a le contacta pentru demararea de eventuale proiecte comune.

Tabelul 5. Competențe, activitate, pregătire recentă pentru diverse categorii de cadre didactice în funcție de poziția ocupată în sistemul învățământului superior

	Declară că poate susține curs în limbă străină	În câte proiecte internaționale de cercetare ați fost/sunteți implicat(ă) în ultimii cinci ani?	A avut un stagiu (de cercetare sau predare) în afara României în ultimii 5 ani	Ce notă, de la 1 la 10, v-ați da în ce priveşte lucrul cu calculatorul?
	%	media	%	media
Decan / Prodecan	75%	1,9	47%	8,0
Secretar ştiințific	86%	1,3	31%	8,3
Şef de catedră	81%	1,5	43%	8,3
Nu are o funcție de conducere	71%	0,8	29%	8,2

***Mod de citire**: 75% dintre decani declară că pot susține un curs într-o limbă străină; secretarii ştiințifici au participat în medie la 1,8 proiecte internaționale de cercetare în ultimii 5 ani etc. În cazul numărului de proiecte internaționale, ținând cont de specificul dat de autocompletarea chestionarelor, am tratat absența răspunsului (o treime dintre respondenți) drept neimplicarea în vreun proiect internațional în ultimii 5 ani.*

Sintetizând cele de mai sus, se poate spune că sistemul universitar românesc este condus relativ rațional. Experiența şi criteriile de performanță joacă în general rolul cel mai important în selecția cadrelor de conducere din ansamblul populației de cadre didactice.

Folosirea timpului

Timpul reprezintă o resursă deosebit de rară în România. Datele existente din numeroase alte cercetări indică faptul că, în interiorul Uniunii Europene, românii sunt cei care petrec cel mai mult timp la locurile lor de muncă, cu mai bine de 10 ore mai mult, în medie, decât media UE. În plus, românii constituie națiunea care îşi utilizează, în medie, mai multe ore pe săptămână decât celelalte societăți europene pentru a desfăşura diferite activități casnice (altele decât îngrijirea copiilor), de la curățenie, gătit, spălat rufe şi până la mici reparații în gospodărie[6].

Cu cele aproape 38 de ore petrecute săptămânal lucrând în cadrul universității, cadrele didactice din România se plasează probabil peste media europeană. Activitățile didactice ocupă, în medie, jumătate din timpul de lucru, însă există o variație destul de însemnată în funcție de caracteristicile cadrului didactic, ale facultății şi ale universității. În universitățile mari, în facultățile cu mai mulți

[6] Muncile agricole sau orice altă activitate direct productivă nu sunt incluse aici.

studenți, în universitățile de stat, numărul de ore dedicate săptămânal activităților didactice şi celor administrative este semnificativ mai mare, fără a influența însă timpul destinat cercetării.

Cel care petrece mai mult timp muncind, vine de regulă din gospodării cu un venit per capita mai mare, deține un grad didactic mai mare[7], este bărbat, tinde să aibă performanțe mai ridicate (declară mai frecvent că are publicații ISI, se implică în mai multe proiecte de cercetare internaționale), declară mai frecvent decât ceilalți că poate preda într-o limbă străină şi că ştie să utilizeze bine computerul.

Tabelul 6. Modul de utilizare a timpului de către cadrele didactice

Într-o săptămână, în medie, cam câte ore vă ocupați de…	sub 10 ore	10-20 ore	20-40 ore	peste 40 de ore	Total	Media pe eşantion	Media ponderii categoriei respective în total*
cercetare	50%	34%	15%	1%	100%	14,3 ore	36%
activități didactice	23%	57%	19%	2%	100%	17,4 ore	49%
activități administrative	82%	15%	3%	0%	100%	7,9 ore	20%
TOTAL ore petrecute săptămânal pentru activitățile din universitate	4%	11%	48%	37%	100%	37,8 ore	-

**Este vorba de media ponderilor activităților respective în bugetul de timp al fiecărui cadru didactic în parte. Suma cifrelor nu trebuie să dea în mod necesar 100%. De asemenea, totalul nu reprezintă suma mediilor pe fiecare categorie în parte.*

***Mod de citire**: 50% dintre cadrele didactice dedică săptămânal sub 10 ore activităților de cercetare ştiințifică. În medie, un cadru didactic dedică activităților didactice 17,4 ore pe săptămână. Timpul mediu petrecut de un cadru didactic lucrând (în universitate) este de 37,8 ore/săptămână.*

Decanii preiau în mai mare măsură activitățile administrative decât şefii de catedră şi secretarii ştiințifici, iar aceştia dedicând mai mult din timpul lor administrării facultății decât cei ce nu au funcții de conducere. Ponderea timpului dedicat cercetării nu diferă în funcție de poziția ocupată. În schimb, cei fără funcții de conducere predau semnificativ mai mult timp. Pe ansamblu însă, decanii petrec semnificativ mai multe ore pe săptămână muncind decât şefii de catedră şi secretarii ştiințifici, iar aceste două grupuri din urmă prezintă mai multe ore de lucru decât cei fără funcții de conducere.

Bărbații declară mai multe ore lucrate, iar în structura bugetului lor de timp cercetarea şi activitățile administrative dețin ponderi semnificativ mai ridicate decât în cazul femeilor. Relația este inversă în ce priveşte timpul alocat predării: femeile predau, în medie, cu două ore mai mult decât bărbații pe săptămână. Ca pondere în bugetul de timp, diferența este de 6%.

Pentru cei care au publicații cotate ISI, numărul de ore dedicate cercetării este semnificativ mai mare, depăşind cu aproape două ore săptămânal timpul dedicat de restul cadrelor didactice cercetării. În ce priveşte însă activitățile didactice şi administrative, nu sunt diferențe între cei care

[7] Profesorii sunt cei care consumă cel mai mult timp, însumat, pentru activități didactice, administrative și de cercetare, diferența venind însă în principal din timpul alocat activităților administrative.

au lucrări ISI şi ceilalţi. De asemenea, nu sunt diferenţe între timpul alocat pentru cercetare de un lector, un conferenţiar, un profesor sau un asistent, chiar dacă este o uşoară tendinţă ca – pe măsură ce creşte gradul didactic – cercetarea să devină mai importantă. În schimb, cadrele didactice asociate dedică cercetării cu aproape 8 ore pe săptămână mai mult decât un profesor.

Ca pondere în bugetul de timp, cei din universităţile particulare alocă mai puţin timp predării şi activităţilor administrative şi mai mult cercetării. În termeni absoluţi, diferenţa este dată însă doar de timpul mai scurt folosit pentru a preda. Practic, cadrele didactice din universităţile particulare reuşesc să aibă mai mult timp pe care îl pot folosi pentru activităţi non-academice.

În universităţile mici, cadrele didactice folosesc la fel de multe ore pentru a preda ca şi în cele mari, însă reuşesc să obţină resurse suplimentare de timp reducând numărul de ore dedicat cercetării.

Am trecut în revistă toate aceste comparaţii pentru a sublinia ceea ce este tipic în structurarea timpului unui cadru didactic român. Activităţile de predare sunt fără îndoială cele predominante şi cele care par a aduce atât venituri, cât şi prestigiu. Creşterea numărului de ore petrecute în activităţi administrative, de exemplu, nu diminuează timpul dedicat predării.

Situaţia este diferită de ceea ce se petrece în universităţile europene şi americane. Tendinţa în cadrul acestora, cel puţin în cele considerate a fi mai performante, este de a aloca predării o pondere mai redusă, dedicând cercetării mai mult timp[8]. Cadrele didactice caută să reducă sub 25% timpul dedicat predării, crescând în schimb numărul de ore de cercetare.

În România datele indică contrariul. Predarea este cea care deţine partea leului, fiind probabil percepută drept mai lucrativă, existând o practică răspândită ca, în învăţământul superior, cadrele didactice să deţină mai multe norme de predare. Câteva fapte sunt elocvente în acest sens.

Dimensiunea facultăţilor din eşantionul nostru variază destul de mult, atât ca număr de studenţi, cât şi ca număr de cadre didactice. Ar fi fost de aşteptat ca, acolo unde sunt mai puţini studenţi pe cadru didactic, cadrele didactice să aloce mai puţine ore pentru predat. În facultăţile unde sunt mai mulţi studenţi pe cadru didactic ar fi fost de aşteptat ca cei care predau să aibă un program mult mai încărcat, trebuind să susţină mai multe cursuri. În realitate, lucrurile stau exact invers. Acolo unde numărul de studenţi pe cadru didactic este mai mare, numărul mediu de ore alocat predării de către un cadru didactic este mai scăzut. Explicaţia este simplă: grupele de studenţi sunt comasate, predarea se realizează simultan mai multor studenţi, scăzând astfel numărul de ore alocate săptămânal predării. Două sunt efectele imediate: un spor salarial (cursul predat la două grupe simultan poate fi plătit de două ori) şi un risc de scădere a calităţii procesului educaţional (studenţii au mai puţin timp la dispoziţie pentru a adresa întrebări profesorului, cursul devenind un simplu monolog).

[8] Pentru argumentaţia privind motivele acestui fenomen, vezi capitolul dedicat procesului Bologna.

Un alt aspect important al modului de alocare a timpului poate fi regăsit în numărul de materii predate. Numărul mediu de materii predate pe an este identic pentru profesori, conferențiari, lectori şi asistenți, fiind cu puțin sub 3 materii/an. Cadrele didactice asociate predau de regulă între 1 şi 2 materii pe an. Aceasta sugerează un alt lucru important: unul şi acelaşi curs (materie) este repetat de mai multe ori în acelaşi an, altfel, numărul de ore predate săptămânal neputând fi atât de mare.

Tabelul 7. Numărul de materii predate pe an

Câte materii diferite predați în acest an şcolar?	%
1 materie	17%
2 materii	32%
3 materii	23%
4 materii	16%
5 materii	10%
6 materii	3%
Total	100%

Patru din zece cadre didactice mai au cel puțin încă un loc de muncă în afara activității din universitatea unde sunt încadrați. Aproape jumătate dintre ei lucrează în cercetare sau predau şi la alte universități. O treime activează pe piață, fie ca salariați, fie ca patroni (Tabelul 8). Trebuie notat faptul că universitățile/facultățile mai noi şi cele mai vechi tind să aibă mai multe cadre didactice pe care le „împrumută" de la alte organizații sau le „împrumută" altor organizații. Universitățile/facultățile înființate între 1940 şi 1989 activează de regulă în centre universitare mai mici, unde dețin monopolul educației superioare, sau sunt specializate pe nişe înguste, posibilitățile (şi tentația) de a lucra şi în alte locuri decât în universitate fiind ceva mai mici. La rându-le, universitățile private depind mai mult de forța de muncă „închiriată" din alte sectoare.

Nu sunt diferențe semnificative între cadre didactice: profesorii, conferențiarii, lectorii sau asistenții lucrează în egală măsură şi în alte universități; acelaşi lucru este valabil pentru grupe de vârstă diferite (exceptându-i pe cei peste 65 de ani, mai fideli unui singur loc de muncă); decanii şi prodecanii tind să aibă în mai mică măsură un alt loc de muncă, însă acest lucru nu este valabil şi pentru şefi de catedră sau secretari ştiințifici. În fine, bărbații lucrează mai frecvent şi în alte locuri decât cadrele didactice femei.

Tabelul 8. Ponderea cadrelor didactice ce au şi alte locuri de muncă

Are un alt loc de muncă …	Mărimea facultăţii			Anul înfiinţării facultăţii			Universitate		Total
	sub 500 studenţi	500-1499 studenţi	peste 1500 de studenţi	înainte de 1940	1940-1989	după 1990	De stat	Privată	
În cercetare	14%	18%	13%	25%	15%	12%	16%	15%	15%
La altă universitate de stat	9%	6%	7%	7%	6%	8%	6%	16%	7%
La altă universitate privată	5%	5%	7%	4%	4%	7%	5%	10%	5%
Ca salariat/colaborator într-o firmă	20%	15%	18%	18%	13%	19%	17%	17%	17%
Ca patron	14%	6%	6%	7%	8%	10%	8%	11%	8%
În administraţia publică	3%	2%	2%	2%	2%	3%	2%	5%	3%
Demnitar public	2%	3%	2%	2%	2%	3%	2%	3%	2%
Intr-un ONG	8%	5%	9%	6%	6%	7%	6%	13%	7%
Alt loc de muncă	11%	13%	16%	12%	8%	14%	13%	12%	13%
Oricare din cele de mai sus	42%	39%	38%	42%	32%	42%	38%	47%	39%

***Exemplu de citire**: 14% dintre cadrele didactice din universităţile care au sub 500 de studenţi au un loc de muncă şi în cercetare.*

Cei care au un al doilea loc de muncă alocă, în medie, cu o oră şi jumătate pe săptămână mai puţin timp pentru activităţi didactice, însă dedică la fel de mult timp ca şi ceilalţi colegi ai lor pentru activităţi de cercetare şi administrative.

Sondajul nu a cules informaţii privind timpul efectiv alocat săptămânal celui de-al doilea loc de muncă. Acceptând însă o medie de aproximativ 10 ore, aceasta ar însemna că numărul mediu de ore petrecute săptămânal muncind de către cadrele didactice care au şi un al doilea loc de muncă este în jurul a 46. Acestea ar fi apropiate de echivalentul unei săptămâni de lucru de 6 zile. Impactul unei încărcări atât de accentuate a programului este uşor de intuit: cursuri slab pregătite, repetitive (acelaşi curs este ţinut mulţi ani în şir, fără a progresa, şi reducând interesul titularului de curs pentru materia predată), cadre didactice obosite, practic fără timp liber, tentaţia de a reduce permanent timpul alocat cercetării şi dezvoltării personale şi profesionale.

Câteva intenţii de viitor

Am trecut până aici în revistă câteva dintre caracteristicile concrete, obiective, ale cadrelor didactice din universităţile din România. Pentru o imagine completă asupra acestei resurse umane şi asupra dinamicii sale viitoare, cred că este interesant să notăm şi câteva dintre intenţiile sale de dezvoltare profesională, respectiv de rămânere în sistemul universitar.

Chestionarul utilizat aici chiar dacă nu este foarte generos în această privinţă, oferă suficientă informaţie pentru o imagine de ansamblu în privinţa intenţiilor de specializare în afara ţării şi de emigrare.

Un prim aspect este cel al dorinţei de perfecţionare. Mai bine de jumătate dintre cei sub 45 de ani îşi doresc să aibă un stagiu de pregătire în afara ţării, intenţia fiind mai precisă în rândul celor aflaţi între 30 şi 35 de ani, care ţintesc explicit un stagiu de studii postdoctorale. Aceasta se petrece în

condițiile în care aproximativ o treime din fiecare grupă de vârstă analizată (respectiv un sfert pentru cei sub 30 de ani) a beneficiat deja de un stagiu de pregătire în afara României în ultimii 5 ani.

Tabelul 9. Câteva intenții de viitor ale cadrelor didactice

		Grupa de vârstă			
		45-54 ani	35-44 ani	30-34 ani	sub 30 de ani
Planificați să urmați cursurile unei instituții de învățământ superior din afara României?	Da, într-un program post-doctoral	15%	30%	42%	25%
	Da, într-un program de doctorat	5%	5%	14%	21%
	Da, într-un program de master	0%	3%	1%	3%
	Nu	81%	61%	44%	51%
Total		100%	100%	100%	100%
În următorii ani, intenționați să desfășurați un stagiu de studii/cercetare în altă țară?	Sigur nu	17%	15%	10%	8%
	Probabil nu	26%	22%	22%	21%
	Probabil da	48%	51%	51%	53%
	Sigur da	9%	11%	16%	18%
Total		100%	100%	100%	100%
În următorii ani, intenționați să vă stabiliți în altă țară?	Sigur nu	71%	51%	43%	35%
	Probabil nu	23%	36%	37%	48%
	Probabil da	5%	10%	16%	13%
	Sigur da	1%	3%	5%	4%
Total		100%	100%	100%	100%

În universitățile mai mari, asistenții, preparatorii şi lectorii, cei care au mai avut astfel de stagii, cei care stăpânesc bine o limbă străină declară mai frecvent decât ceilalți că şi-ar dori sau că intenționează să urmeze un stagiu de pregătire/cercetare în străinătate.

Cei din universitățile private şi, în general, cei din facultățile înființate după 1990 țintesc mai des decât ceilalți la un program doctoral sau chiar de masterat din afara României. Pe ansamblu însă, cei din universitățile mici par mai puțin interesați de o astfel de dezvoltare profesională, în timp ce diferențele dintre universitățile de stat şi cele private sunt minore în această privință.

Foarte puțini dintre cei care predau în universitățile româneşti, indiferent de vârstă, par a fi decişi să emigreze. Conjugată cu dorința mare de perfecționare externă, aceasta poate fi o veste bună pentru sistemul universitar, vorbind despre o relativă stabilitate a unei resurse umane ce îşi doreşte să se dezvolte profesional. În condițiile în care, în ultimii ani, salariile au tins a creşte, prevenind pierderi masive către sectorul non-academic, perspectivele ar putea fi, din acest punct de vedere, pozitive. Rămâne însă de văzut în ce măsură cadrele didactice sunt într-adevăr mulțumite de situația lor .

BOGDAN VOICU

Cine sunt studenții de astăzi

Studenții sunt partea esențială a sistemului educațional. Ei sunt cei în care societatea investeşte cunoaştere şi cei care pot contribui ulterior la prosperitatea tuturor. Ceea ce îmi propun în acest scurt capitol este să îi descriu aşa cum arată ei în ansamblu, în ce priveşte caracteristicile lor „obiective”: sex, vârstă, stare civilă, mediu de proveniență, educația părinților, loc de muncă etc.

Deloc surprinzător, ținând cont de evoluțiile din ultimii 30 de ani (vezi Tabelul 2 din capitolul precedent), studentele sunt mai multe decât studenții: 62% dintre studenții ce au răspuns sondajului de față sunt de sex feminin.

Marea majoritate a studenților provin din mediul urban, doar 11% fiind născuți în mediul rural. Dintre aceştia din urmă, două treimi au locuit mai mult de 5 ani într-o localitate urbană, aceasta fiind în esență localitatea lor de proveniență. Practic ponderea studenților proveniți din mediul rural nu depăşeşte 5-6% din numărul total de studenți.

Reamintesc că studenții la care ne referim în acest raport sunt cei din primul ciclu universitar (cel încheiat cu examenul de licență; *Bachelor*). Vârsta lor este cuprinsă în general între 19 şi 23 de ani. Foarte puțini erau cei care, în primăvara lui 2007, încă nu împliniseră 19 ani. Cei peste 24 de ani reprezentau 15%: 9% aveau între 24 şi 29 de ani, iar 6% aveau 30 de ani sau mai mult. Studenții mai în vârstă sunt prezenți mai ales în universitățile private, ceea ce confirmă faptul că acestea continuă să fie considerate în general o soluție secundară în alegerea unei facultăți.

7% dintre studenți sunt căsătoriți, 5% trăiesc în concubinaj, 4% sunt deja văduvi, 1% sunt divorțați. Restul (marea majoritate) sunt celibatari.

Binecunoscuta lege a reproducerii sociale se manifestă şi în cazul studenților români. Jumătate dintre ei provin din familii în care cel puțin un părinte a absolvit o formă terțiară de învățământ (Tabelul 10). În schimb, în populația adultă ce ar putea avea copii de vârstă studențească, doar 14% au astfel de studii.

Tabelul 10. Distribuția studenților pe nivele de educație ale familiilor de proveniență în comparație cu distribuția pe nivele de instrucție școlară a populației adulte

Cel mai înalt nivel școlar absolvit	educația maximă în familiile studenților*	educația populației adulte	educația populației adulte între 40 și 70 de ani**
cel mult gimnaziul	3%	34%	34%
școală de ucenici, liceu neterminat sau școală profesională	12%	25%	28%
liceu (9 – 12 clase)	24%	25%	21%
școală maiștri	9%	2%	3%
școală postliceală	12%	4%	6%
studii universitare de scurtă sau lungă durată	31%	8%	7%
studii postuniversitare	9%	1%	1%
Total	100%	100%	100%

** maximul dintre nivelul de educație al mamei și cel al tatălui;*
*** grupa de vârstă cu probabilitatea cea mai mare de a fi părinții celor ce sunt studenți*
Pentru populația adultă datele sunt estimate pe baza Barometrului de Opinie Publică al FSD din mai 2007.

6% dintre studenții intervievați urmează și o altă facultate, iar 3% au absolvit anterior o altă facultate.

Aproape un sfert dintre studenții din România au un loc de muncă. Ei petrec, în medie, 32 de ore pe săptămână la locul de muncă, cu doar 4 ore mai puțin decât, spre exemplu, timpul de lucru săptămânal al unui olandez mediu. În universitățile private, ponderea studenților care lucrează crește până la peste o treime (35%), în timp ce în cele de stat scade la 19%.

Tabelul 11. Implicarea studenților pe piața muncii și în viața asociativă

Pondere studenți care ...		*Timpul mediu folosit pentru activitatea de pe rânduri de către studenții care o practică*
Au un loc de muncă	23%	31,8 ore/săptămână
Sunt membri în asociații studențești	10%	4,5 ore/săptămână
Desfășoară voluntariat în ONG-uri	7%	8,4 ore/săptămână

Studenții se implică mai des decât restul populației în activități voluntare și asociative (Tabelul 11).

Intențiile de viitor ale studenților români în ce privește continuarea educației și emigrarea sunt sintetizate mai jos:

- aproape jumătate ar vrea să se stabilească în altă țară (43%) sau nu s-au decis încă (4%);
- jumătate ar dori să urmeze stagii de studii în altă țară (50%) , iar alți 5% încă nu s-au decis în acest sens (pentru universitățile private ponderea ce ar vrea să își continue educația în altă țară este mai mică: 37%, în timp ce în universitățile de stat crește la 54%).
- 90% dintre studenții de la universitățile de stat și 80% dintre cei de la particular intenționează să urmeze cursuri de masterat. Majoritatea vor să o facă în România, însă 17% dintre cei de la stat și 11% dintre cei de la particular își propun să urmeze masteratul în afara

țării.

- În ce priveşte doctoratul, 30% dintre studenți intenționează să îl urmeze în România, 13% în altă țară. Alți 43% dintre studenți spun că nu au intenția de a urma studii doctorale, iar 14% nu s-au decis încă. Şi în acest caz, studenții de la stat sunt mai dispuşi să urmeze studiile doctorale decât cei de la particular.

Imaginea de ansamblu relevă un risc ridicat ca o parte importantă din absolvenții de învățământ superior să emigreze. În plus, este evidențiată diferența de aspirații dintre studenții de la stat şi cei de la universitățile private.

43% dintre studenți declară că pot vorbi şi scrie fluent într-o limbă străină, în timp ce alți 41% spun că pot lua parte fără probleme la o conversație într-o limbă străină. Astfel, ponderea studenților ce manevrează cu relativă uşurință cel puțin o limbă străină este cu 10 puncte procentuale mai mare decât cea a profesorilor care pot ține un curs într-o limbă străină.

În schimb, în ce priveşte utilizarea computerului, lucrurile tind să fie diferite: atât studenții cât şi cadrele didactice au fost rugați să se autoevalueze pe o scală de la 1 la 10 în ce priveşte capacitatea de a utiliza computerul. Notele studenților (media este de 7,7) sunt în general mai scăzute decât cele ale profesorilor lor, a căror medie de 8,2 este cu jumătate de punct mai mare[9]. Aceasta nu indică însă în mod necesar o alfabetizare mai bună a cadrelor didactice în lucrul cu computerul, ci poate fi şi efectul unei exigențe mai ridicate în notare a studenților. Date fiind aceste considerente, concluzia certă rămâne că în România de astăzi, studenții şi profesorii lor sunt probabil foarte apropiați în ce priveşte gradul în care stăpânesc calculatorul.

[9] Diferența este semnificativă statistic.

B. Organizarea şi funcţionarea sistemului universitar

Reprezentări despre învăţământul superior

Câteva întrebări esenţiale pot jalona evoluţia sistemelor de învăţământ din ultima sută de ani. Dintre ele, una priveşte cantitatea: de câţi studenţi este nevoie şi cât de mult timp trebuie aceştia să petreacă în sistemul educaţional. O alta priveşte calitatea: cât de bune sunt sistemele educaţionale şi în ce măsură există sau trebuie să existe o legătură între ele şi viaţa reală. Acestea sunt temele pe care le ating în capitolul de faţă. Nu ofer răspunsuri la întrebările astfel generate, ci prefer să las să vorbească cadrele didactice, respectiv studenţii, prezentând perspectiva acestora.

I. Cantitatea: cât de mulţi studenţi

.I.1. **Contextul obiectiv**

Comparaţiile internaţionale pot constitui o bună metodă de evaluare obiectivă a realităţii existente. Ele sunt de altfel destul de uşor de realizat: iei câteva ţări sau grupuri de ţări, dintre cele care reprezintă referenţialul dat de aspiraţiile şi similarităţile culturale cu societatea pe care o analizezi. Compari apoi indicatorii pentru aceste ţări cu cei pentru ţara de interes.

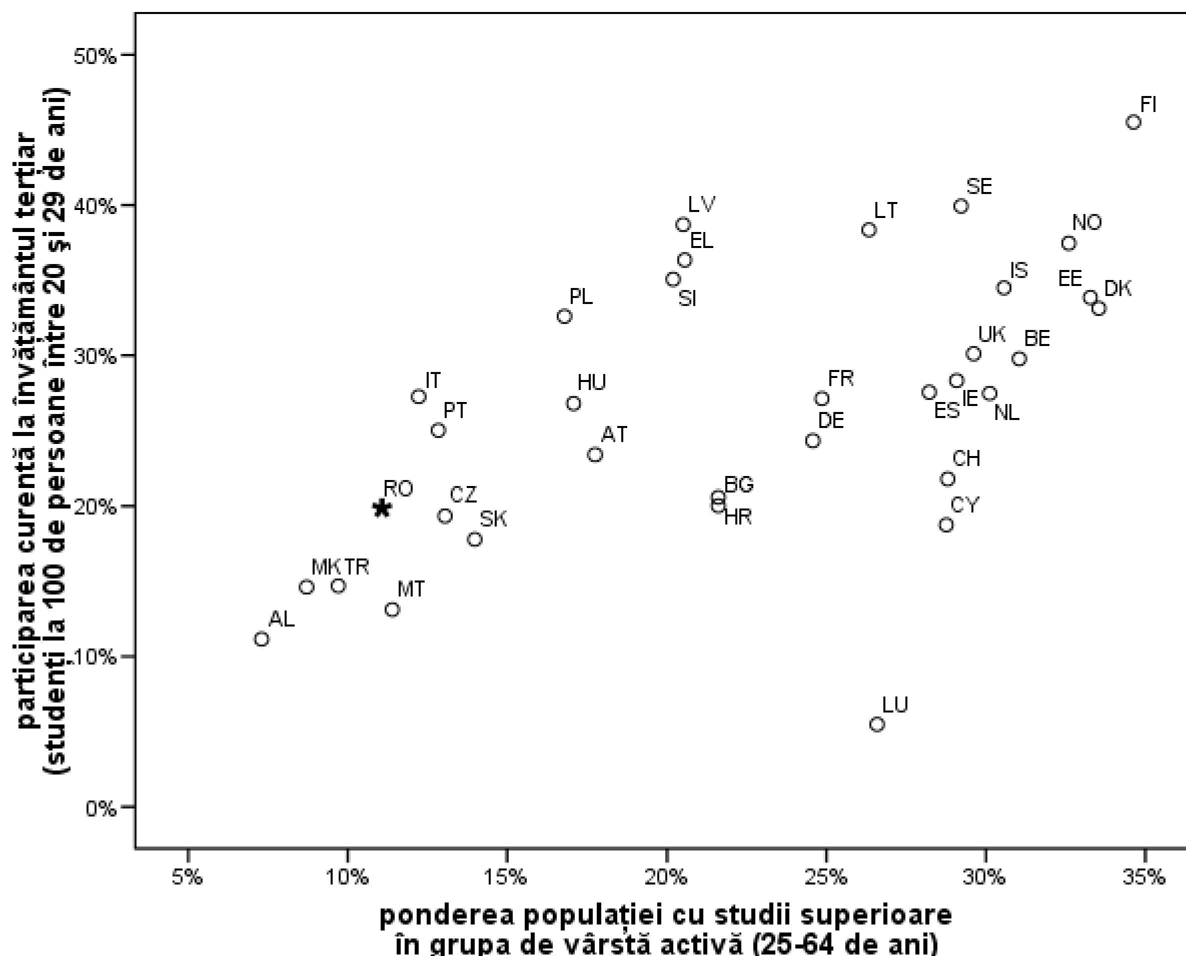
În cazul României, referenţialul firesc este Europa. Am ales pentru comparaţii doi indicatori. Primul – ponderea celor cu studii terţiare în totalul populaţiei active – oferă o imagine asupra situaţiei istorice a accesului la învăţământ terţiar, în care cel universitar deţine cvasimajoritatea[10]. Al doilea indicator este extrem de sensibil la situaţia de moment şi reprezintă raportul dintre numărul de studenţi şi dimensiunea populaţiei între 20 şi 29 de ani, cea din care sunt recrutaţi, în general, studenţii. Indicatorul oferă o imagine asupra investiţiei curente pe care societatea o face în învăţământ superior[11].

Se observă cu uşurinţă (Figura 3) că România este o ţară relativ săracă în ceea ce priveşte „cantitatea” de deţinători de titluri universitare şi „cantitatea” de studenţi.

[10] Învăţământul terţiar include studiile universitare, postliceale şi şcolile de maiştri. Învăţământul universitar deţine peste 80% din totalul absolvenţilor de învăţământ terţiar.

[11] Un indicator similar este numărul de absolvenţi de universitate în anul în curs raportat la populaţia de 20-24 de ani. Luând în considerare ţările europene, corelaţia dintre cei doi indicatori de investiţie curentă în educaţie superioară (<studenţi/populaţie 20-29>, respectiv, <absolvenţi/populaţia 20-24>) este extrem de ridicată, indicând faptul că cei doi măsoară fidel aceeaşi realitate.

Figura 3. Indicatori obiectivi ai accesului la educație superioară în țările europene



Surse: *calcule proprii pe baza datelor furnizate de Eurostat în ce priveşte participarea la învățământul terțiar (datele sunt pentru 2004), European Innovation Scoreboard 2006 în ce priveşte ponderea populației cu studii superioare (datele sunt pentru 2005). Pentru ponderea populației cu studii superioare, am folosit date provenite de la Birourile Naționale de Statistică în cazul Macedoniei (date din 1994) şi Albaniei (date din 2000). Pentru Turcia, ponderea populației cu studii superioare este cea din anul 2003. Pentru Luxemburg, indicatorul privind participarea curentă la învățământul terțiar este probabil puternic distorsionat de faptul că marea majoritate a studenților luxemburghezi studiază în Belgia, Franța sau Germania.*

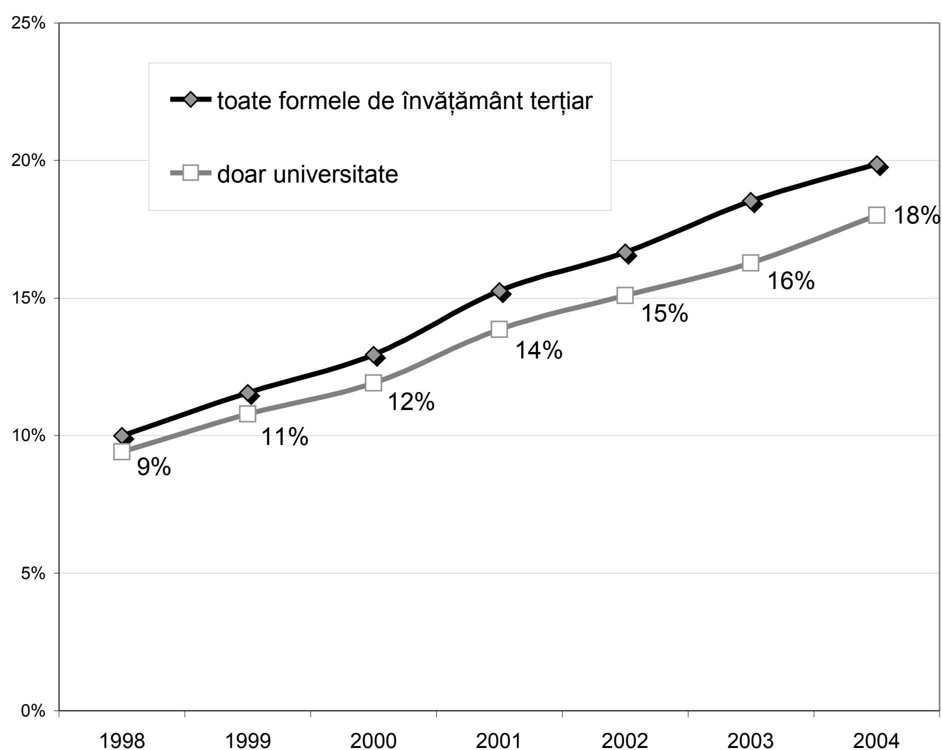
În populația de vârstă activă din România se regăseau, în 2005, doar 11,1% absolvenți de învățământ terțiar. În populația de vârstă activă dintre țările prezentate în figură, doar Turcia (9,7%), Macedonia (8,7%) şi Albania (7,4%) sunt mai sărace în absolvenți de învățământ superior. Mai mult, dacă ținem cont de faptul că datele pentru Albania şi Macedonia sunt mai vechi, este probabil ca distanța față de România să fie în fapt mai redusă (în ultimii 10-15 ani, în toate țările europene, ponderea absolvenților de studii superioare a cunoscut un trend ascendent). Dintre țările Uniunii Europene, Malta (11,4%), Italia (12,2%) şi Portugalia (12,8%), dar şi Cehia (13,1%) şi Slovacia (14%) se plasau în apropierea României. Restul țărilor europene, cu precădere cele vestice au populații mult mai educate decât cea românească. Între țările necuprinse în figură, Moldova şi Serbia au situații similare cu cea a României.

Trebuie remarcată şi tendința generală, înregistrată în ultima sută de ani în toate societățile, de a

generaliza mai întâi educația secundară şi apoi, în zilele noastre, de a creşte din ce în ce mai mult accesul la educație terțiară, mergând probabil către generalizarea acesteia. Ponderea absolvenților de studii superioare a crescut şi continuă să crească de la an la an, reflectând atât dezvoltarea umană, a cunoaşterii care necesită mai mult timp petrecut în sistemul de învățământ, creşterea speranței de viață (care oferă timpul necesar pentru a putea rămâne mai mult în sistemul educațional), nevoile pieței care solicită o specializare din ce în ce mai puternică, pentru practic toate pozițiile[12].

Investiția curentă în educație superioară reflectă aceste trenduri. În Finlanda, spre exemplu, aproximativ trei sferturi dintr-o generație urmează astăzi forme ale educației terțiare. În România, abia o treime dintr-o generație este în această situație. Indicatorul folosit în Figura 3 ilustrează această realitate: nivelul României este apropriat din nou de cel din Malta, Albania, Turcia, Macedonia, Cehia şi Slovacia, dar şi de cel din Bulgaria şi Croația. În restul țărilor, nivelul indicatorului folosit este mult mai ridicat. Media pentru Uniunea Europeană este de 1,5 ori mai mare decât valoarea indicatorului pentru România. Aceasta înseamnă, simplu, că în ritmul actual nu doar că nu reducem decalajul, dar, raportat la majoritatea societăților europene, creştem mai încet, mărind distanța față de acestea.

Figura 4. Dinamica participării la învățământul terțiar şi la cel universitar în România, între 1998 şi 2004 (studenți la 100 de persoane între 20 şi 29 de ani)



***Surse**: calcule proprii pe baza datelor furnizate de Eurostat.*

[12] Un exemplu simplu poate fi instructiv: cândva, pentru a fi lucrător tipograf, a avea liceul era deja prea mult; astăzi, fără cunoştințe de utilizare a computerului nu poți face față în industria respectivă.

Aceasta se petrece în condițiile în care, în România, participarea la învățământul superior a crescut în ultimii ani atât în termeni relativi (raportat la dimensiunea populației de referință – vezi Figura 4), dar şi în termeni absoluți: între 1998 şi 2004, numărul de studenți din România aproape s-a dublat. În 1998 erau 339.569 de studenți în învățământul universitar, în timp ce în 2004 erau 621.501 studenți.

În România, nivelul indicatorului privind participarea în învățământul universitar prezentat în Figura 4 a fost, în 2004, cu 9 puncte procentuale mai mare decât cel înregistrat în 1998. Creşterea este destul de importantă. Ea se plasează peste media Uniunii Europene (5 puncte procentuale), însă este mai redusă decât în toate țările nordice şi câteva țări foste comuniste[13].

Un astfel de ritm de creştere, dacă este susținut pe o perioadă lungă, poate contribui la apropierea de media europeană, însă decalajul va rămâne destul de important încă mult timp de aici înainte. Spre exemplu, Ungaria a înregistrat o creştere similară cu cea a României: 9 puncte procentuale[14], de la 16% la 25%, menținând astfel distanța de 7 puncte procentuale. Italia a crescut cu doar 5 puncte procentuale, indicatorul de participare în învățământul universitar fiind acum mai mare în Italia față de România cu 8 puncte procentuale. În cazul în care tendințele actuale vor continua, România va fi la acelaşi nivel cu Italia în ce priveşte participarea la studiile universitare peste 12 ani şi nu va ajunge niciodată Ungaria sau oricare dintre țările care au avut creşteri mai mari.

Este interesant de observat şi faptul că, dat fiind bazinul restrâns din care pot fi recrutați profesorii (aşa cum am arătat mai sus, ponderea populației cu studii superioare în România este cea mai mică din Uniunea Europeană), o politică de creştere a participării la învățământul universitar s-ar lovi de câteva obstacole importante. Pe termen scurt, este practic imposibil să creşti cu mult numărul de cadre didactice, chiar şi dacă salariile ar creşte substanțial. O soluție ar putea fi aducerea de cadre didactice din afara României, însă limba de predare s-ar putea să devină o problemă, în timp ce nivelul salariilor ar reprezenta o alta. Creşterea normei cadrelor didactice existente ar conduce în mod inevitabil la scăderi ale calității. Pe termen mediu şi lung, astfel de probleme îşi găsesc rezolvarea naturală în intrarea masivă în sistemul de învățământ terțiar a generațiilor născute după 1991, reduse la aproape jumătate din efectivul generației născute în 1989.

[13] Următoarele țări au înregistrat creșteri mai mari sau cel puțin egale cu cele din România: Danemarca (15 puncte procentuale), Islanda (16), Suedia (13), Finlanda (12), Lituania și Letonia (ambele câte 14), Polonia (11), Norvegia (10), Ungaria (9).

[14] In fapt România a înregistrat o creștere de 8,6 puncte procentuale, în timp ce Ungaria a crescut cu 9,1. Rotunjirile conduc însă la aceeași cifră: 9 puncte procentuale.

.I.2. **Opiniile**

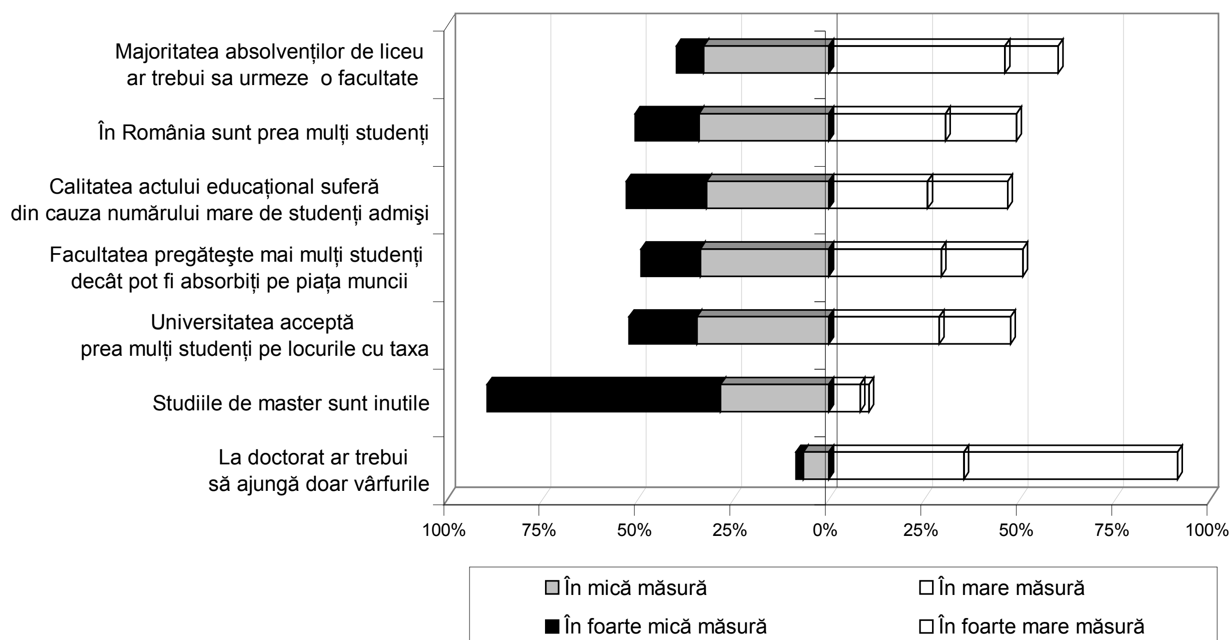
Prea mulți studenți?

Am adresat deopotrivă cadrelor didactice şi studenților întrebări privind numărul de studenți din România şi necesitatea de a urma o facultate.

Datele din Figura 5 sugerează că pentru cadrele didactice, reprezentările privind dimensiunea participării la educația universitară sunt departe de a fi consensuale. Jumătate dintre cei investigați spun că majoritatea studenților ar trebui să urmeze o facultate, în timp ce cealaltă jumătate se plasează pe poziții opuse. Jumătate consideră că în România sunt prea mulți studenți, în timp ce o altă jumătate resping ideea în cauză.

Există însă reprezentări consensuale, chiar unele deosebit de puternice, în ce priveşte durata studiilor. Aproape 90% dintre cadrele didactice resping ideea că studiile de masterat ar fi inutile. În schimb, cvasimajoritatea susține faptul că doctoratul ar trebui adresat doar vârfurilor.

Figura 5. Opinii ale cadrelor didactice despre măsura în care tinerii trebuie să participe la învățământul universitar



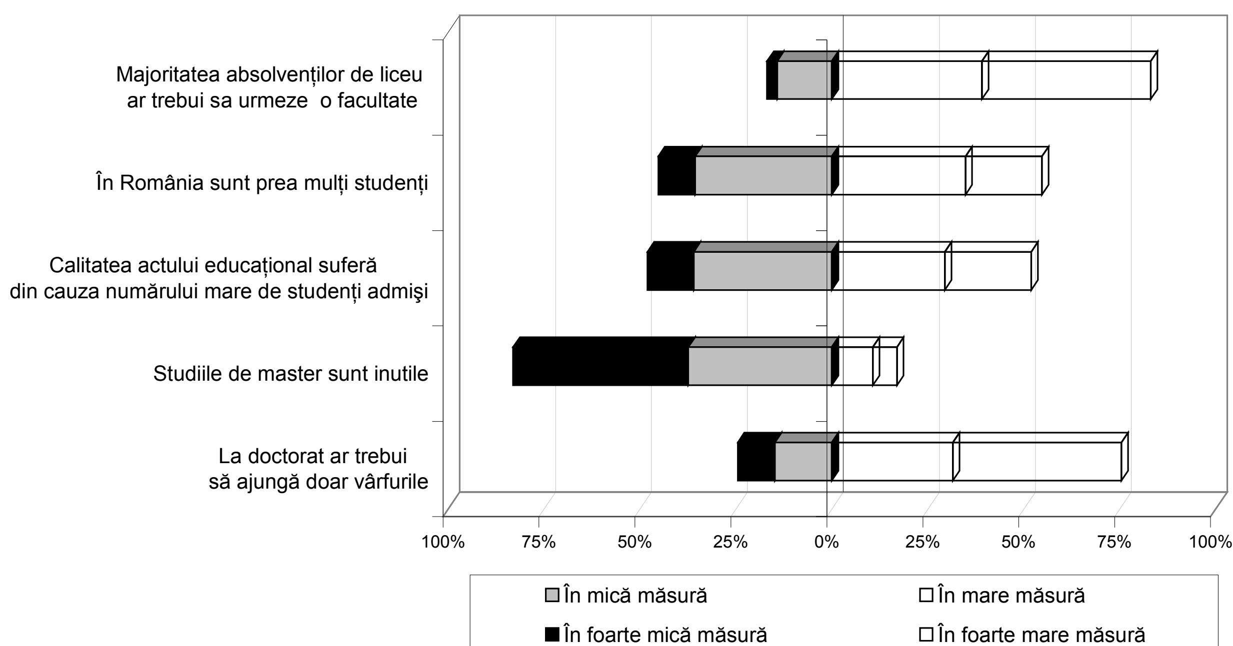
***Notă**: refuzurile de a răspunde la întrebare au fost eliminate în calcularea procentelor reprezentate în figură. Ele se plasau, pentru fiecare întrebare în parte, sub 4% din totalul eşantionului.*

Studenții se plasează pe aceleaşi poziții în ce priveşte lungimea cursurilor: masteratul este văzut ca

util de 4 din 5 studenți, în timp ce trei sferturi consideră doctoratul ca fiind destinat doar vârfurilor (Figura 6).

Aceeaşi polarizare ca în cazul cadrelor didactice este prezentă şi în ce priveşte numărul de studenți: jumătate dintre studenți consideră că în România sunt prea mulți studenți, cealaltă jumătate respingând opinia în cauză. În schimb, există un consens asupra faptului că majoritatea absolvenților de liceu ar trebui să urmeze o facultate.

Figura 6. Opinii ale studenților despre măsura în care tinerii trebuie să participe la învățământul universitar



***Notă**: refuzurile de a răspunde la întrebare au fost eliminate în calcularea procentelor reprezentate în figură. Ele se plasau, pentru fiecare întrebare în parte, sub 2% din totalul eşantionului.*

În ultimii ani am utilizat adesea, în procesul de predare, întrebarea privind numărul de studenți din România. Am rugat studenți din specializări, nivele de studiu şi universități diferite[15] să îşi prezinte opiniile cu privire la accesul în învățământul superior, în cadrul unor exerciții diverse de seminar. Opoziția privind creşterea numărului studenților îşi găseşte două surse principale. Prima este mai degrabă o raționalizare, legată de nevoile pieței muncii. Ea începe să se clatine ori de câte ori grupului de studenți care dezbate chestiunea în cauză i se aminteşte (sau, mai exact, este forțat să conştientizeze) că imediat după Al Doilea Război Mondial, ponderea absolvenților de liceu era mai degrabă infimă. De aici începe discuția despre modul în care piața muncii se diversifică şi îşi schimbă structura atrăgând o nevoie de forță de muncă din ce în ce mai specializată şi mai productivă, cu trimiterile de rigoare către teoriile capitalului uman.

[15] Din Universitatea din București si din Universitatea “Lucian Blaga” Sibiu, de la specializările sociologie, asistență socială, științele educației și teologie socială, de la masterat și din primul ciclu de studii (Bachelor).

Al doilea argument, mult mai important decât primul, nu este aproape niciodată rostit explicit, însă este relativ uşor de identificat printr-o paletă variată de manifestări indirecte. O parte importantă a studenților consideră că facultatea trebuie să fie destinată doar indivizilor celor mai valoroşi din cadrul unei societăți. Ea este cea care conferă recunoaşterea simbolică a valorii, iar ei, studenții, sunt cei care tocmai au fost recunoscuți ca şi valoroşi. Transformarea recunoaşterii cu pricina în resursă rară, accesată de cât mai puțini indivizi (sau, cu alte cuvinte, permiterea accesului la învățământ superior doar pentru un număr mic de studenți), poate aduce un avantaj relativ pentru cei care au accesat deja resursa în cauză.

Nu există nici un fel de diferență semnificativă în ce priveşte opiniile față de numărul de studenți determinată de anul de studii, de vârsta studenților, de mediile obținute în semestrul anterior, de educația părinților, de prezența în câmpul muncii, de urmarea unei alte facultăți, de sex etc. Singurul factor care induce diferențe este mărimea universității: cu cât universitatea este mai mică, cu atât studenții tind să considere că sunt prea mulți studenți în România. În rest, opiniile pro şi contra sunt împărțite aproximativ egal, dovedind pe de o parte dificultatea răspunsului, accentuat şi de lipsa oricărei dezbateri publice în acest sens.

Acelaşi lucru se întâmplă şi în cazul profesorilor. Opiniile continuă să fie la fel de împărțite în interiorul oricărui grup de status în care i-am alinia pe aceştia.

Este interesant de notat şi faptul că disensiunea în ceea ce priveşte numărul de studenți persistă şi la nivelul întregii populații. Barometrul de Opinie Publică al BOP-FSD a inclus în mai 2007 două întrebări similare celor adresate profesorilor, respectiv, studenților. Jumătate din populație, susține că „În România sunt prea mulți studenți”. În schimb, ca şi cazul opiniilor cadrelor didactice şi ale studenților, există o majoritate de două treimi care consideră că „Majoritatea absolvenților de liceu ar trebui sa urmeze o facultate”. Grupele de vârstă mai tinere susțin în mai mare măsură necesitatea urmării rutei academice. În aceeaşi situație se află absolvenții de studii universitare (dar nu şi cei de colegiu).

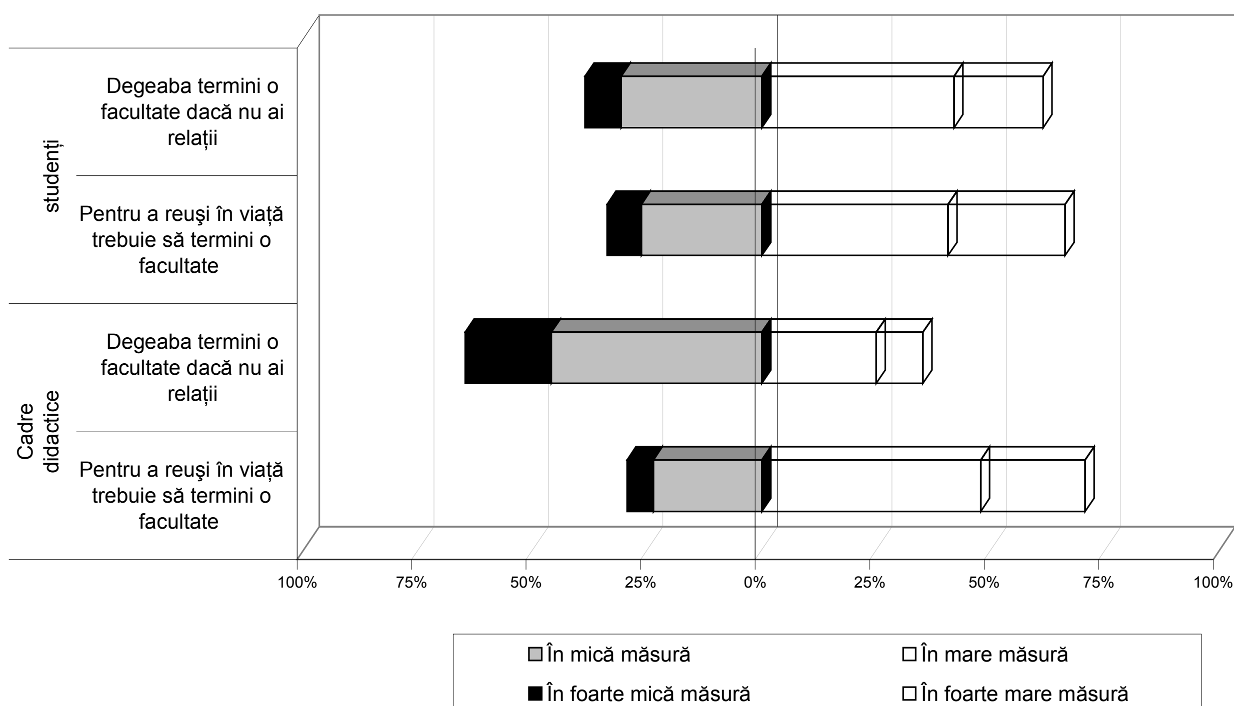
Importanța educației superioare

Să revenim însă la cadrele didactice şi la studenți. Un stereotip des întâlnit în societatea românească este cel al lipsei de importanță a educației pentru asigurarea reuşitei în viață. Câteva exemple intens mediatizate par a fi creat opinia că pentru a reuşi în viață este nevoie mai degrabă de relații, de abilitatea de a linguşi sau de înşela statul, acestea fiind calități mai importante decât munca, cinstea şi capacitatea profesională. Tocmai mediatizarea intensă a exemplelor care par a dovedi astfel de realități, a unor *nouveaux riches* adesea lipsiți de educație şi de bune maniere, reprezintă un semnal că ei sunt mai degrabă excepții de la regulă. Analiza datelor statistice relevă de altfel o relație

extrem de consistentă între nivelul de instrucție al oamenilor şi câştigurile lor.

Datele din Figura 6 arată că atât studenții, dar şi cadrele didactice asociază în mod decisiv reuşita în viața cu obținerea unei diplome universitare. 71% dintre studenți şi 67% dintre cadrele didactice sunt în această situație, agreând cu ideea că „Pentru a reuşi în viață trebuie să termini o facultate". Pe de altă parte, educația superioară este privită de către studenți drept o condiție necesară, dar nu şi suficientă. Aproape două treimi dintre ei (64%) consideră că „Degeaba termini o facultate dacă nu ai relații". Doar o treime dintre cadrele didactice se află în aceeaşi situație.

Figura 7. Opinii despre importanța facultății pentru reuşita în viață



Notă: refuzurile de a răspunde la întrebare au fost eliminate în calcularea procentelor reprezentate în figură. Ele se plasau, pentru fiecare întrebare în parte, sub 2% din totalul eşantionului, exceptând opiniile despre necesitatea unei relații, unde, în cazul cadrelor didactice, ponderea non-răspunsurilor se ridică la 5%.

Faptul că încrederea în educație ca furnizor al reuşitei în viață este ridicată reprezintă un element îmbucurător. Ponderea extrem de ridicată a studenților care îşi manifestă fățiş neîncrederea în corectitudinea funcționării sistemului social contemporan[16] poate însă reprezenta un element de risc important. Credința că relațiile reprezintă o condiție care poate trece peste importanța educației poate genera strategii de adaptare la această realitate a absolvenților de facultate prin interiorizarea şi perpetuarea ei. Cu alte cuvinte, în momentul în care vor fi în situația de a decide asupra unor criterii de angajare, de exemplu, generațiile acum tinere pot reproduce aceste valori interiorizate, acordând o pondere relativ ridicată relațiilor în detrimentul competenței[17].

[16] Regula formală a organizării democratice promovează meritocrația ca şi criteriu esențial de selecție.

Să notăm însă şi faptul că atât pentru cadrele didactice, dar şi pentru studenți, criteriile esențiale de reuşită în viață sunt munca şi inteligența (Tabelul 12). Educația deține în opinia cadrelor didactice practic aceeaşi importanță ca şi inteligența[18]. În cazul studenților, educația împarte locul al treilea cu relațiile şi norocul.

Inteligența, în contextul întrebării, face parte dintr-o familie conceptuală apropiată de cea a educației, cea prin care de regulă se şi exprimă[19]. Pe ansamblu, munca şi educația devin elementele cheie ale succesului în viață pentru cei care sunt implicați în sistemul universitar, ceea ce creează premisele dezvoltării pe termen lung a unui sistem social axat pe statuarea acestora drept valori centrale. Reamintesc şi faptul că, datele altor studii arată că în România contemporană asocierea dintre nivelul de educație şi venit este una puternică, similară celorlalte societăți europene.

Tabelul 12 pune în evidență şi diferențele față de ansamblul populației, mai tradițională. Față de cadre didactice şi de studenți, populația adultă a României pune un accent mai puternic pe muncă, căreia îi adaugă doi factori derivați dintr-o viziune mai fatalistă, a deținerii unui control mai redus asupra destinului personal: norocul şi credința. Educația şi inteligența sunt mai puțin importante, însă ele continuă să dețină, împreună, o pondere însemnată. Relațiile, surprinzător pentru discursul public românesc, dar consistent cu realitatea efectivă, sunt percepute a fi mai puțin importante în comparație cu restul factorilor[20].

Tabelul 12. Principalul criteriu de reuşită în viață

	Studenți	**Cadre didactice**	**Populația adultă a României**
Muncă	32%	37%	43%
Noroc	13%	7%	20%
Credință	6%	3%	13%
Relații	10%	5%	4%
Inteligență	24%	22%	8%
Educație	12%	18%	9%
Altceva	3%	5%	3%
Nu ştiu/Nu răspund	1%	2%	1%
Total	100%	100%	100%

**Cifrele reprezintă distribuția răspunsurilor studenților, cadrelor didactice şi, respectiv, ale populației în vârstă de peste 18 ani (conform BOP-FSD, mai 2007) la întrebarea „După părerea dumneavoastră, de ce ai nevoie în primul rând pentru a reuşi în viață?”. Categoriile de răspuns au fost predefinite. Fiecare respondent a putut alege o singură variantă de răspuns (întrebarea nu a acceptat răspunsuri multiple).*

[17] Educația ca factor de reușită în viață include în general o asumpție implicită a competențelor deținute de cei ce au atins anumite niveluri de școlarizare.
[18] Diferența de câteva puncte procentuale este nesemnificativă statistic în cazul distribuției de față.
[19] Persoanele vădit inteligente însă needucate sunt mai degrabă excepții în orice societate contemporană din spațiul nostru de referință.
[20] Fără îndoială, în termeni absoluți, relațiile sunt un criteriu extrem de important în orice societate. Este suficient să amintim că referințele anterioare joacă pretutindeni rolul de garanție a capacității indivizilor de integrare într-un grup de lucru, același lucru petrecându-se cu integrarea în relații sociale cu membrii respectați ai comunității.

Profilul studentului care are mai multă încredere decât ceilalți în şansele pe care i le dă educația este unul destul de puternic conturat: el vine din familii mai bine educate, mai avute, dispune de mai mulți bani de buzunar, studiază într-o universitate mai veche, având peste 10.000 de studenți şi este într-un an de studiu mai mare (cei din anul IV sunt cei care dau cel mai mult credit educației în raport cu relațiile, chiar dacă majoritatea lor susțin că relațiile contează decisiv). La polul opus se plasează studenții care intenționează să emigreze, aflați în primii ani de studiu, proveniți din familii sărace. În plus, studenții care sunt pe locuri cu taxă tind să fie mai fatalişti (în raport cu cei de pe locuri subvenționate, ei consideră în mai mare măsură norocul drept un factor determinant pentru reuşita în viață). Cei de sex masculin dau mai mult credit muncii în raport cu colegele lor. Acestea, la rându-le, dau mai multă importanță educației[21].

Pe ansamblu, studenții mai stăpâni pe sine prin prisma resurselor şi a faptului că urmează o universitate cu un prestigiu mai bine consolidat sunt cei care tind în mai mare măsură să crediteze educația ca un factor de succes.

În ce priveşte cadrele didactice, cele care au mai multă încredere în educație sunt localizate mai degrabă în universități mari, dețin funcții de conducere şi au publicat articole cotate ISI, sunt mai degrabă bărbați. La polul opus sunt cadrele didactice din facultăți mici, nou înființate, cei care, deşi au ca opinie majoritară părerea că educația este aproape obligatorie pentru reuşita în viață, nu cred în acest lucru în mai mică măsură decât restul colegilor lor.

Lungimea optimă a studiilor

Am arătat deja că majoritatea studenților şi a cadrelor didactice resping ideea că studiile de masterat ar fi inutile. Mai mult decât atât, cea mai mare parte a studenților intenționează să se înscrie după absolvire într-un program de masterat, iar jumătate țintesc doctoratul.

Care să fie însă durata optimă a studiilor sau măcar cea după care te poți integra pe piață muncii. Majoritatea cadrelor didactice consideră că aceasta ar trebui să fie încheierea masteratului. La întrebarea „În opinia dvs., la finalul căruia dintre cicluri ar fi mai util ca absolvenții să fie deja specializați pentru viitoarea profesie, la facultatea dvs.?”, 38% dintre cadrele didactice au răspuns că este vorba de primul ciclu (Licența), 55% au invocat Masteratul, 6% doctoratul, şi 1% studiile postdoctorale. Studenții înclină mai degrabă să creadă că specializarea s-ar putea încheia în ciclul de licență (49%), cei care au indicat masteratul fiind doar 40%, în timp ce 9% plasează specializarea la nivelul doctoratului şi 2% la nivelul studiilor postdoctorale.

Să notăm şi percepția – încă dominantă – că doctoratul este destinat în principal vârfurilor (Figura 5

[21] Între factorii determinanți pentru succes, studentele pun în continuare munca pe primul loc, însă acordă mai multă importanță educației decât o fac colegii lor de sex masculin.

şi Figura 6). În urmă cu 10 ani, acelaşi lucru se spunea despre studiile de masterat. Astăzi, marea majoritate a studenților intenționează să urmeze un program de masterat, iar jumătate spun că îşi doresc să facă doctorat.

II. Calitatea: Cât de bun este învățământul românesc

.II.1. **Contextul „obiectiv"**

Este foarte greu, dacă nu imposibil, să caracterizezi valoarea învățământului superior dintr-o țară. Orice indicator ai alege, el va depinde de o mulțime de factori conjuncturali.

Poți discuta despre capacitatea absolvenților de a se integra pe piață muncii, însă acest lucru poate fi afectat de o mulțime de factori: în timpul unei crize economice caracterizate de şomaj masiv, performanța sistemului de învățământ este aproape neînsemnată pentru a caracteriza şansele de integrare a absolvenților pe piața muncii.

Poți discuta despre calitatea cadrelor didactice, utilizând performanța lor academică drept indicator. Câteva încercări recente de ierarhizare a universităților lumii au luat în considerare un astfel de indicator, axându-se pe mult discutatul indice al numărului de articole ISI ponderat cu impactul publicației[22]. Criticii indicelui în cauză pot argumenta însă bariera lingvistică şi geografică impusă de Thomson Institute prin modul de selecție a publicațiilor considerate, preponderente fiind cele în limba engleză şi venite din spațiul american.

Dincolo de orice însă, calitatea educației depinde de doi factori esențiali: calitatea studenților şi cea a cadrelor didactice. Studenții depind de o caracteristică fundamentală ce derivă din structura societății respective: cei proveniți din familii mai educate tind să aibă şanse mai bune de reuşită în viață, indiferent de calitatea sistemului educațional. În România, ponderea familiilor în care măcar un membru deține diplome de educație terțiară este între cele mai reduse în plan european. Cadrele didactice sunt la rându-le recrutate din populația cu studii superioare. Cu cât aceasta este mai dezvoltată numeric, cu atât aria de selecție este mai largă şi probabilitatea de a avea mai multe cadre didactice de calitate creşte. Când aria de selecție este îngustă, cei câțiva cu studii superioare dețin practic monopolul în domeniu, apare riscul de a scădea calitatea şi de a apărea corupția.

Calitatea studenților mai depinde de modul în care au fost pregătiți în ciclul preuniversitar. Din păcate, performanțele sistemelor liceale europene sunt greu de comparat în ce priveşte educația de masă. În ce priveşte vârfurile, olimpiadele internaționale pe discipline pot furniza o serie de

[22] Dintre universitățile din România, doar Universitatea din Bucureşti are, în unul dintre clasamentele întocmite, câteva dintre facultăți în primele 500 de facultăți din domeniul respectiv.

informaţii utile. Pentru România, rezultatele la aceste concursuri şcolare în ultimii 12-13 ani indică performanţe notabile la informatica şi matematică, oscilante la fizică, relativ scăzute la chimie şi biologie (Tabelul 13). Pentru un sistem de învăţământ universitar care recrutează exclusiv vârfurile, aceste cifre ar putea fi relevante. Cum însă, pe de o parte, sistemul universitar se deschide din ce în ce mai mult către majoritatea absolvenţilor de liceu, iar cei ce reprezintă ţara în olimpiade internaţionale tind să opteze pentru emigrare, rezultatele de la concursurile şcolare devin mai puţin interesante.

Tabelul 13. Locul obţinut de România la olimpiadele şcolare internaţionale 1994-2006

	Disciplina				
Anul	**matematică**	**fizică**	**chimie**	**informatică**	**biologie**
1994	9	-	13	8*	-
1995	2	8	-	2	-
1996	-	2	-	5	-
1997	8	8	-	7**	-
1998	9	28	-	7	-
1999	4	18	-	9*	27*
2000	12	39	33	2*	-
2001	15*	-	13	6*	16
2002	8	9*	-	7*	33
2003	7	15*	16	3*	22
2004	10	11**	13	6*	18
2005	6	4**	22	10*	21
2006	6	10**	29	6*	12
Număr ţări participante pe an, în perioada 2000-2006	82-91	59-85	53-66	69-82	36-48
Anul în care a avut loc prima olimpiadă	1959	1967	1968	1989	1990

***Sursa datelor**: calcule proprii bazate pe informaţiile disponibile pe site-urile Olimpiadelor Şcolare Internaţionale (http://olympiads.win.tue.nl/index.html conţine legături actualizate către site-urile fiecărei ediţii în parte, ca şi unele rezultate pentru acele ediţii ale olimpiadelor pentru care nu există un site de Internet). Procedura folosită pentru determinarea locului ocupat de România a presupus calcularea numărului mediu de puncte obţinut de concurenţii din fiecare ţară în parte. În unele cazuri însă, constrâns de datele disponibile, am recurs şi la alte estimări:*

** Am dispus de punctajul obţinut doar pentru acei concurenţi care au câştigat medalii. Pentru ceilalţi participanţi am folosit un punctaj egal cu media punctajelor aflate sub pragul acordării de distincţii.*

*** Am dispus doar de clasamentul pe medalii, astfel încât am acordat fiecărui medaliat jumătatea intervalului dintre punctajul maxim şi minim cu care se putea câştiga distincţia respectivă.*

Pentru celulele marcate cu o liniuţă (-) nu am dispus de date.

Există şi o Olimpiadă de Astrologie, iniţiată în 1996. România participă începând din 2002. Competitorii nu sunt individuali ci echipe reprezentând câte o ţară. În 2006 au participat echipe din 15 ţări, aceasta fiind de altfel maximul de participare. Nu am analizat datele din cauza participării încă reduse. La fel stau lucrurile şi în cazul Olimpiadei Internaţionale de Filozofie, iniţiată în 1993 (cu România între cele cinci ţări fondatoare), aceasta a atras între 2001 şi 2006 câte 15-18 ţări participante la fiecare ediţie (datele existente nu permit ierarhizarea ţărilor). În fine, Olimpiada Internaţională de Geografie, iniţiată în 1996 şi organizată o dată la fiecare doi ani, a atras 16 ţări în 2004 şi 23 de ţări în 2006. România participă începând probabil cu 2000, şi a ocupat locul 1 în 2002 (din 12 ţări participante), respectiv locul 3 în 2006 (în restul anilor nu am putut stabili o ierarhie).

Singurele informaţii comparative în ce priveşte calitatea medie a învăţământului din ţările europene (inclusiv România) sunt disponibile pentru învăţământul primar şi gimnazial. În sondajele realizate în ultimii 10 ani pentru elevii de clasele a IV-a, respectiv a VIII-a (TIMSS, PIRLS, PISA), România

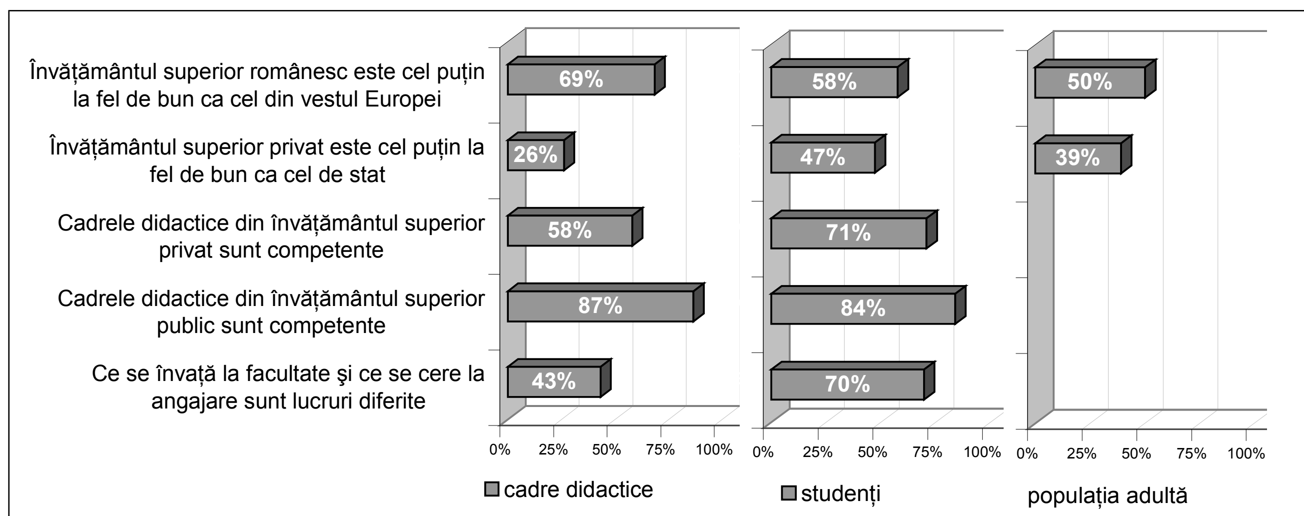
s-a clasat de regulă între ultimele ţări europene, pe toate dimensiunile testate (socotit, citit, respectiv matematică, ştiințe).

.II.2. **Opiniile**

Calitatea învățământului universitar

Figura 8 prezintă reprezentări contrastante asupra calității învățământului superior. Dacă populația României, în ansamblul său, este împărțită în ce priveşte calitatea învățământului românesc în raport cu cel european, studenții şi mai ales cadrele didactice au opinii mai favorabile în ce priveşte competitivitatea universităților de la noi.

Figura 8. Opinii despre calitatea învățământului superior românesc



**Cifrele reprezentate grafic reprezintă ponderea celor care sunt de acord cu fiecare afirmație în parte. Pentru „populația adultă" am folosit BOP-FSD, valul mai 2007, în care însă am avut date doar pentru primele două întrebări prezentate.*

În cazul cadrelor didactice, optimismul privind calitatea învățământului românesc descreşte în cazul universităților mari, a celor de stat, a cadrelor didactice asociate, la grupele de vârstă mai tinere, în cazul celor ce au derulat mai multe proiecte internaționale, a celor care declară că pot ține un curs în limbi străine, a celor care au beneficiat de stagii de pregătire în afara țării, a celor care vin din facultăți cu un număr mediu de studenți, din facultăți care beneficiază de granturi internaționale. Practic, orice interacțiune anterioară cu alte sisteme educaționale tinde să scadă încrederea în calitatea învățământului universitar românesc.

Egalitatea calitativă dintre învățământul privat şi cel public polarizează opiniile cadrelor didactice din cele două tipuri de universități. Dacă 80% dintre cei ce predau în universitățile de stat consideră

învățământul privat mai slab calitativ, între cei care predau în universitățile particulare, 71% cred că cele două sisteme propun o calitate aproximativ similară. Studenții se situează pe aceleaşi poziții.

Polarizările privesc şi imaginea cadrelor didactice (vezi Figura 8): cei ce predau în învățământul particular sunt considerați în general de către studenții şi cei ce predau în universitățile publice ca având competențe mai reduse în comparație cu cadrele didactice din universitățile de stat. În schimb, studenții din universitățile particulare şi cei din universitățile de stat au acelaşi tip de reprezentare (pozitivă) despre cei care predau în învățământul superior public.

Calitatea studenților şi a pregătirii pe care o primesc în liceu

Jumătate dintre cadrele didactice investigate consideră că studenții lor sunt în mică sau în foarte mică măsură interesați să învețe. Aceasta se întâmplă în condițiile în care 80% dintre cadre didactice consideră că studenții lor „sunt capabili să învețe cunoştințele şi abilitățile practice pe care le presupune disciplina" pe care o predau.

Cadrele didactice care au opinii mai bune decât media despre studenții lor au următorul profil:

- vin din universități mai mici
- sunt cadre didactice asociate
- sunt autori de publicații cotate ISI
- sunt femei
- vin din facultăți mici, cu mai puțini studenți
- sunt mai în vârstă.

81% dintre cadrele didactice consideră că studenții vin la facultate slab pregătiți din liceu. Diferențele între categorii de cadre didactice sunt minore. Această majoritate importantă a celor ce cred că învățământul liceal are o calitate scăzută ar trebui să reprezinte un (alt) element de îngrijorare pentru decidenții în domeniu. Ea reflectă în fapt o situație de tensiune nu atât între sistemul de învățământ liceal şi cel universitar, cât mai ales în interiorul învățământului universitar, cel care probabil nu reuşeşte să îşi adapteze metodele la interesele, nevoile şi stilul de viață al studenților, adică al clienților pentru care sistemul a fost creat ca să ii deservească. Nu întâmplător cei care consideră că studenții vin prost pregătiți din liceu sunt în linii mari aceeaşi care consideră că studenții lor nu sunt interesați să învețe[23].

Pe de altă parte, este vorba şi de o problemă majoră a sistemului liceal în sine. 72% dintre studenții înşişi consideră că studenții vin din liceu la facultate slab pregătiți. Probabil nu este vorba numai de o chestiune de percepție, ci de o realitate extrem de dură: subfinanțarea cronică declanşată în anii

[23] Coeficientul simetric de asociere între cele două variabile ordinale: gamma=0,387, semnificativ la $p<0,0005$.

90, aria extrem de îngustă de selecție a resursei umane, calitatea elevilor în sine, probată atât de rezultatele modeste de la testele internaționale pentru elevii din învățământul pre-liceal, dar şi de performanța de la olimpiadele internaționale - parcă nu chiar atât de grozavă cum tinde să o prezinte mass-media, toate conduc la o relativă subdezvoltare a întregului sistem educațional românesc în raport cu standardele contemporane.

Despre plagiat

Plagiatul nu face parte direct din tematica acestui capitol. El reprezintă însă o manifestare a unui învățământ de slabă calitate, o modalitate de a ocoli îndeplinirea obiectivelor procesului educațional.

42% dintre cadrele didactice investigate susțin că se întâlnesc des sau foarte des cu fenomenul. Ponderea creşte la 54% în universitățile private şi scade la 37% în cele de stat. De asemenea, plagiatul este raportat semnificativ mai des de profesori din universitățile mari din punct de vedere al numărului de studenți.

În multe dintre universitățile vestice, plagiatul descoperit este echivalent cu sancțiuni drastice, mergând adesea până la exmatriculare. Din declarațiile cadrelor didactice, în România, în caz de plagiat, studentul este puțin probabil să fie exclus. Doar 5% dintre respondenți spun că un student care a plagiat este probabil să fie exmatriculat. La fel de mulți (4%) spun că cel mai probabil nu se întâmplă nimic. În universitățile de stat, cel mai probabil este ca studentul să pice la examenul de la materia respectivă (54% din cadrele didactice indică o astfel de abordare drept varianta cea mai probabilă; în facultățile particulare cifra corespunzătoare este 44%). În universitățile private, 49% dintre cei ce predau indică drept varianta cea mai probabilă depunctarea la examen (la stat, ponderea corespunzătoare este 37%).

Plagiatul pare a fi prin urmare destul de tolerat, evident în detrimentul calității.

CLAUDIU D. TUFIŞ

II.3. Câteva diferențe de percepție a calității învățământului universitar românesc

În Tabelul 14 sunt prezentate percepțiile studenților şi ale cadrelor didactice privind calitatea învățământului superior pe două dimensiuni de comparație: învățământul privat versus învățământul de stat şi învățământul românesc versus învățământul din Vestul Europei.

Tabelul 14 Percepții privind calitatea învățământului superior (% de acord)

	Învățământul superior privat e la fel de bun ca cel de stat		Învățământul superior românesc e la fel de bun ca cel din Vestul Europei	
	Studenți	Profesori	Studenți	Profesori
Tip învățământ:				
Stat	34	20	48	70
Privat	76	82	57	71
Regiune:				
Bucureşti	50	17	45	71
Moldova	50	41	67	73
Muntenia	50	28	67	70
Transilvania	48	30	39	68
Anul înființării:				
Înainte de 1940	36	14	45	68
1940 - 1989	35	26	60	70
După 1990	65	53	50	73
Mărime centru:				
Mic	83	25	50	74
Mediu	39	30	56	68
Mare	54	26	47	70
Mărime universitate:				
Foarte mică	55	41	33	83
Mică	63	26	75	71
Medie	47	26	50	67
Mare	57	29	57	56
Foarte mare	27	14	36	70
Total	**48**	**27**	**59**	**70**

***Mod de citire**: 34% din studenții din învățământul de stat consideră că învățământul privat e la fel de bun ca cel de stat. 76% din studenții din învățământul privat consideră că învățământul privat e la fel de bun ca cel de stat. 20% dintre profesorii din învățământul de stat consideră că învățământul privat e la fel de bun ca cel de stat. La nivelul întregului eşantion procentul corespunzător pentru studenți este de 48%, iar pentru profesori este de 27%.*

La nivelul întregului eşantion doar 48% dintre studenți şi doar 28% dintre cadrele didactice consideră că învățământul privat este cel puțin la fel de bun ca învățământul de stat. Distribuția rezultatelor în funcție de forma de învățământ generează, cum era de aşteptat, diferențe foarte mari în răspunsurile la această întrebare, sugerând că învățământul privat este evaluat mai degrabă pe bază de stereotipuri decât pe baza unor criterii obiective. Astfel, dacă 76% din studenții din universitățile particulare consideră că universitățile private sunt la fel de bune ca şi cele de stat, doar 34% din studenții universităților de stat sunt de acord cu această afirmație. În cazul profesorilor această diferență este şi mai mare: 82% din profesorii din instituțiile private consideră că acestea sunt la fel de bune ca cele de stat, pe când doar 20% din cadrele didactice de la stat sunt de acord cu această afirmație. Cadrele didactice care au în mai mică măsură o opinie pozitivă despre calitatea învățământului superior privat provin din universitățile de stat (20%), din universitățile din Bucureşti (17%), din universitățile înființate înainte de 1940 (14%) şi din universitățile foarte mari

(14%)[24].

Dacă profesorii sunt mai critici decât studenții când compară universitățile private cu cele de stat, în cazul comparației dintre învățământul românesc şi cel din Vestul Europei studenții sunt mai critici decât profesorii: în timp ce 70% din cadrele didactice consideră că învățământul superior românesc este la fel de bun ca cel din Vestul Europei, doar 59% dintre studenți sunt de acord cu această evaluare. Şi în acest caz se poate spune că evaluarea calității învățământului românesc se face în principal pe baza unor stereotipuri (pozitive de această dată). În condițiile în care universitățile din România nu reuşesc să se clasifice în topurile internaționale este oarecum greu de înțeles ce criterii au folosit cele 70% din cadrele didactice din România ca să ajungă la concluzia că învățământul din România este la fel de bun precum cel din Vestul Europei. Este demn de remarcat şi faptul că evaluarea calității învățământului superior românesc prin comparație cu învățământul din Vestul Europei în general nu variază semnificativ în funcție de caracteristicile universităților.

[24] Trebuie menționat însă că toate universitățile înființate înainte de 1940 și toate universitățile foarte mari sunt, de fapt, universități de stat, ceea ce explică aceste diferențe semnificative.

Procesul Bologna

Declanşat la începutul anilor 2000, Procesul Bologna reprezintă prin anvergura şi obiectivele sale cel mai important proces de transformare cunoscut vreodată de sistemele de învățământ universitar european. Numit astfel după localitatea unde s-au semnat primele acorduri oficiale în acest sens, Procesul Bologna ţinteşte la creşterea competitivităţii învăţământului european. În practică, obiectivele sale se concretizează în stimularea convergenţei între sistemele din diferitele ţări europene (atât din interiorul, dar şi din afara UE), în creşterea atractivităţii pentru studenţi şi cadre didactice, în măsuri care pot contribui la creşterea calităţii şi a dezvoltării unor mecanisme eficiente de control.

În prezent, există zece linii de acţiune majore care jalonează procesul Bologna, impunând tot atâtea seturi de obiective:

1. Adoptarea unui sistem de diplome comparabile şi uşor de utilizat în orice ţară
2. Adoptarea unui sistem universitar bazat pe trei cicluri (Bachelor, Masterat, Doctorat)
3. Stabilirea unui sistem de credite transferabile la nivel european
4. Promovarea mobilităţii studenţilor şi a cadrelor didactice
5. Promovarea cooperării europene în ce priveşte asigurarea calităţii
6. Promovarea dimensiunii europene a învăţământului superior
7. Promovarea învăţării de-a lungul întregii vieţi (Lifelong learning)
8. Studenţii şi instituţiile de învăţământ superior
9. Promovarea atractivităţii European Higher Education Area (EHEA)
10. Studiile doctorale şi sinergia dintre EHEA şi ERA (European Research Area).

Primele şase obiective de mai sus au fost introduse prin declaraţia iniţială, semnată de miniştrii europeni ai educaţiei la Bologna în 1999, următoarele trei au fost adăugate la Praga (2001), iar ultimul obiectiv a fost introdus la Berlin, în 2003[25].

Există mai multe moduri de monitorizare a progresului fiecărei societăţi europene pe cele zece linii de acţiune. Cele mai cunoscute sunt cele ale grupurilor de lucru numite de Conferinţa Miniştrilor Europeni ai Educaţiei, cunoscute ca *Bologna Process Stocktaking Reports*[26]. Se adaugă cele propuse de European University Association, în seria *Trends în Higher Education*[27].

Primele rapoarte menţionate se bazează în principal pe date oficiale, raportate de birourile naţionale de statistică şi ministerele educaţiei, cât şi pe analiza legislaţiei. În raportul din 2005, România se

[25] Bologna-1999, Praga-2001, Berlin-2003, Bergen-2005, Londra-2007 sunt locurile unde a avut loc Conferinţa Miniştrilor Europeni ai Educaţiei, care are loc o dată la 2 ani.
[26] Aceste documente sunt disponibile online la http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/.
[27] Seria de rapoarte este disponibilă la www.eua.be

plasa pe o poziție medie în ce priveşte progresul spre atingerea obiectivelor procesului Bologna. Punctele slabe erau identificate în domeniul asigurări calității, participării internaționale şi, mai ales, în cel al accesului studenților în al doilea ciclu de studii (master)[28]. Între timp, legislația deja adoptată a început să producă efecte şi progresul pe toate aceste dimensiuni este probabil, cel puțin formal, la nivelul majorității țărilor din Uniunea Europeană.

Rapoartele EUA (seria *Trends…*) se bazează pe informații culese de la universități, fie prin metode calitative (este cazul Trends I şi Trends IV), dar şi prin sondaje de opinie inițiate în rândul universităților europene (Trends II, Trends III şi Trends V). Țările pot fi comparate pe baza declarațiilor rectorilor universităților. România se plasa în 2007, conform opiniilor rectorilor care au răspuns la sondaj, pe o poziție medie în Europa, avansând destul de mult pe toate dimensiunile procesului Bologna. În 2003, România se plasa în urma mediei europene doar în ceea ce priveşte atragerea de studenți din alte țări. În raportul din 2007 (bazat pe date culese în anul şcolar 2005-2006), declarațiile rectorilor plasau România cel puțin la nivelul mediei europene pe toate dimensiunile. Orientarea internațională însă era din nou cea mai puțin dezvoltată.

În acest context este interesant de văzut în ce măsură declarațiile care prezintă îndeplinirea formală a liniilor de acțiune Bologna îşi găsesc corespondentul în realitate. Pentru aceasta am ales câteva dintre obiectivele Bologna şi am analizat declarațiile corespunzătoare ale cadrelor didactice şi ale studenților. Dat fiind specificul analizei, declarațiile cadrelor didactice sunt cele mai utile în a oferi o imagine asupra procesului studiat (ei cunosc mai bine sistemul), motiv pentru care sunt preponderente în secțiunile următoare. Am folosit însă şi declarațiile studenților, atunci când erau relevante pentru tema respectivă, ori de câte ori am avut ocazia, ca un complement firesc pentru reprezentările oferite de profesorii lor.

Cele trei cicluri

Trecerea la sistemului 3+2+3 (cu variantele lui în funcție de disciplină)[29] a fost şi încă este percepută de relativ multe cadre didactice drept principala, dacă nu singura dimensiune a procesului Bologna. Vizibilitatea sa imediată, ca şi schimbare de structură a educației universitare este cea care a adus-o în prim planul discuțiilor la începutul anilor 2000.

Inițial implementarea obligatorie a celor două cicluri pre-doctorale a fost întâmpinată cu o relativă ostilitate de către cadrele didactice. Pe de o parte masteratul era privit la mijlocul anilor 90 ca fiind destinat în principal vârfurilor. Pe de alta, reducerea duratei studiilor de licență de la 4 la 3 ani (respectiv de la 5 la 4 ani) a fost adesea privită ca o amenințare: urmau să fie mai puține cursuri şi, implicit, mai puține norme, locurile de muncă şi veniturile fiind puse în pericol. Una dintre reacții a

[28] *Bologna Process Stocktaking Report 2005* nu a evaluat şi progresul pe cea de-a zecea linie de acțiune a procesului Bologna.
[29] 3 ani de Bachelor, 2 ani de Masterat, 3 ani de Doctorat, imaginat însă ca şi « şcoală doctorală », în care doctoranzii urmează cursuri de nivel avansat, fără a mai avea în mod necesar un tutore de la începutul stagiului doctoral.

fost „înghesuirea” cursurilor din patru ani în trei ani, fără a modifica fundamental numărul lor.

În momentul de față situația cunoaşte nu doar o relaxare, ci o dezvoltare cel puțin interesantă. Aşa cum arătam în capitolul privind profilul studenților, 90% dintre studenții de la universitățile de stat şi 80% dintre cei de la particular intenționează să urmeze cursuri de masterat. Aceasta înseamnă că, în esență, durata studiilor nu s-a micşorat, ci, dimpotrivă, a urmat paradigma începută în urmă cu câteva secole, aceea de a mări încontinuu durata medie a şcolarizării.

Reacțiile curente ale cadrelor didactice sunt dependente de aceste realități:

- Aşa cum arătam în capitolul dedicat reprezentărilor despre sistemul de învățământ, cvasi-majoritatea consideră studiile de masterat a fi utile, impunându-le astfel ca standard.

- 80% dintre cadrele didactice investigate consideră că „sistemul bazat pe trei cicluri (Licență/Bachelor, Masterat, Doctorat) este un mod eficient (educațional) de a organiza studiile universitare”.

- 55% dintre cadrele didactice spun că specializarea pentru viitoarea profesie ar trebui realizată la încheierea Masteratului, doar 38% indicând studiile de Licență (restul au menționat studii doctorale sau postdoctorale).

Întrebarea esențială care se pune este în ce constau astăzi <u>studiile de masterat</u>? Care este conținutul lor?

- Doar unul din cinci cadre didactice spun că în programul de masterat toate cursurile oferite studenților sunt noi în raport cu cele predate în programul de Bachelor.

- Majoritatea materiilor sunt totuşi cursuri noi. Rămâne însă un semn important de îngrijorare faptul că o treime dintre respondenți indică faptul că cele mai multe cursuri sunt de fapt reluări ale cursurilor predate în timpul ciclului I (cel de licență).

- Pentru cadrele didactice aceasta este strategia care presupune cel mai puțin efort: nu au de pregătit un curs nou, nu trebuie să ridice nivelul în nici un fel, câştigă rapid mai mulți bani (cursurile predate la masterat sunt mai bine plătite decât cele predate în ciclul de licență).

- Pentru studenți însă, ca şi pentru învățământul universitar în ansamblul său, această abordare are avantaje şi dezavantaje importante. Ea permite studenților să îşi schimbe disciplina urmată între cicluri, având posibilitatea să reia cursuri de nivel Bachelor în cadrul Masteratului. Cred însă că acest beneficiu presupune costuri mult prea mari: restul studenților (cei care nu îşi schimbă domeniul) nu câştigă nimic să urmeze acelaşi curs de

două ori. Ei sunt astfel demotivați să frecventeze cursurile, în condițiile în care masteratul, desfăşurat preponderent în cursuri de după-amiază/seară, după ce studenții îşi încheie lucrul (majoritatea sunt angajați full-time), oricum este privit adesea drept facultativ.

Tabelul 15. Conținutul cursurilor de masterat (opinii ale cadrelor didactice)

Cursurile din cadrul programelor de masterat de la facultatea/secția dvs.	Universitatea este		număr studenți în facultate			Total
	Publică (de stat)	Privată	Sub 500	500-1400	Peste 1400	
1 toate reiau materiile predate în primul ciclu (Licență/Bachelor)	2%	1%	2%	1%	1%	2%
2 majoritatea reiau materiile predate, altele sunt materii noi	19%	32%	30%	16%	15%	20%
3 majoritatea sunt materii noi, unele reiau însă materiile predate în primul ciclu	57%	52%	56%	55%	63%	57%
4 toate sunt materii noi	22%	15%	11%	27%	21%	21%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

- Facultățile de stat, facultățile cu un număr mai mare de studenți, cele din universități mai mari sunt cele care tind să ofere cursuri mai noi în interiorul programelor de masterat.

- 13% dintre cadrele didactice spun despre cursurile de la masterat că „toate sunt înalt specializate pe domenii înguste". Alți 72% cred că „majoritatea sunt cursuri înalt specializate, altele sunt însă materii mai generale". În fine, 15% cred că materiile predate la masterat continuă să fie relativ generale. Aceleaşi diferențe între tipuri de universități şi facultăți sesizate mai sus sunt valabile şi în această privință a gradului de specializare a cursurilor.

Opinii similare apar în legătură cu studiile doctorale.

- Majoritatea studenților şi profesorilor continuă să considere că acestea sunt destinate doar vârfurilor, însă jumătate dintre studenții din primul ciclu îşi propun să urmeze un doctorat.

- 25% dintre cadrele didactice spun că, în facultatea lor, cursurile predate la doctorat sunt complet noi, distincte de cele din ciclurile precedente. Alți 41% susțin că majoritatea cursurilor sunt noi, în timp ce în jur de o treime (35%) spun că toate sau majoritatea cursurilor din cadrul şcolii doctorale sunt de fapt predate şi la nivel de masterat sau de studii de licență.

- 85% dintre cadrele didactice spun că specializarea cursurilor din cadrul şcolii doctorale este extrem de ridicată.

Interesant este că există uşoare diferenţe de percepţie între cadrele didactice. În raport cu media cadrelor didactice, cei care îndeplinesc mai multe criterii de performanţă (au atins un grad didactic mai înalt, au publicaţii ISI, pot preda într-o limbă străină etc.) tind să considere cursurile de masterat şi de doctorat predate ca fiind mai înalt specializate şi în general, ca fiind materii noi. Este probabil, în acest context, ca evaluarea cursurilor de masterat, respectiv doctorat, să se raporteze mai ales la propriile cursuri.

Faptul că majoritatea cadrelor didactice par a susţine că există o diferenţiere certă între cicluri derivată din noutatea şi gradul de specializare a cursurilor din ciclurile superioare (masterat, doctorat) nu reprezintă în mod necesar o reflexie fidelă a realităţii. Declaraţiile amintite oferă doar o imagine asupra reprezentărilor cadrelor didactice despre sistemul în care lucrează.

Pe de altă parte, tendinţa majoritară de a eticheta cursurile de masterat şi doctorat drept noi şi înalt specializate în raport cu ciclurile anterioare este foarte clar pronunţată, indicând un curent de opinie foarte bine consolidat. Astfel, este foarte probabil să avem de a face cu o tendinţă reală, generalizată ca practică în învăţământul românesc de a furniza cursuri diferenţiate în cele trei cicluri. Chiar dacă în prezent acest lucru este posibil să se întâmple în măsură mai mică, modul în care sistemul ca întreg îşi defineşte în prezent situaţia, va conduce pe termen scurt (câţiva ani) la cvasi-generalizarea unei structuri piramidale a conţinutului informaţional al cursurilor din cele trei cicluri: discipline fundamentale în ciclul de Licenţă (Bachelor); cursuri specializate pe domenii înguste la masterat; cursuri dedicate unor probleme specifice, extrem de specializate, direct legate de cercetarea ştiinţifică de vârf, oferite studenţilor din programele doctorale.

Promovarea mobilităţii studenţilor, recunoaşterea diplomelor şi sistemul de credite

O lungă perioadă de tip, diplomele universitare româneşti au întâmpinat probleme de recunoaştere în Europa de Vest şi în America de Nord. În cazul unor discipline precum medicina, problemele continuă şi astăzi. Subiectul este prin urmare sensibil în planul nevoii de recunoaştere externă. Nimic surprinzător prin urmare în susţinerea cvasi-totală a cadrelor didactice şi a studenţilor pentru echivalarea diplomelor universitare din ţări diferite (Tabelul 16).

Există de asemenea o susţinere puternică pentru echivalenţa diplomelor obţinute în diferite universităţi româneşti. Este interesant de observat că pe această dimensiune (ca de altfel şi în ce priveşte recunoaşterea internaţională a diplomelor) nu există diferenţe semnificative între respondenţi în ce priveşte forma de proprietate, vechimea sau dimensiunea universităţii şi/sau facultăţii. Doar studenţii şi cadrele didactice din universităţile mari de stat tind să fie mai reţinuţi în ce priveşte echivalarea diplomelor în interiorul ţării, tinzând probabil să îşi protejeze plusul de prestigiu al instituţiei din care provin. Oricum, chiar şi în cazul acestor respondenţi, suportul pentru echivalenţa diplomelor este extrem de ridicat.

Tabelul 16. Opinii despre echivalarea diplomelor

	Cadre didactice	Studenți
În ce măsură credeți că ar trebui ca diplomele obținute la universități din țări diferite, în aceeaşi specializare, la acelaşi nivel de şcolarizare, să fie echivalente?		
În foarte mare măsură	47%	47%
În mare măsură	49%	48%
În mică măsură	4%	4%
În foarte mică măsură	0%	1%
Total	100%	100%
În ce măsură credeți că diplomele obținute la universități diferite din România, în aceeaşi specializare, la acelaşi nivel de şcolarizare, ar trebui să fie echivalente?		
În foarte mare măsură	51%	50%
În mare măsură	41%	28%
În mică măsură	7%	10%
În foarte mică măsură	0%	2%
Total	100%	100%

Echivalența diplomelor presupune între altele şi un sistem care să permită echivalarea creditelor obținute de către studenți şi, implicit, o poartă deschisă către mobilitatea studenților. Deopotrivă cadrele didactice şi – mai ales – studenții susțin că mobilitatea este un lucru bun (partea a doua din Tabelul 17). Am vrut să vedem ce se petrece în universitățile româneşti când un student se întoarce în universitatea sa după a perioadă de studii într-o altă universitate. Cum schimburile de studenți între universități româneşti sunt practic inexistente, am pus respondenții în situația ipotetică de a avea un student revenit după o bursă Erasmus şi le-am cerut să ne spună ce se petrece de regulă în universitatea lor în ce priveşte echivalarea creditelor.

Surpriza majoră a fost numărul mare de studenți (un sfert dintre cei ce ne-au răspuns) care nu ştiu ce este aceea o bursă Erasmus. Li se adaugă aproape o treime care nu ştiu ce se petrece cu creditele obținute după un stagiu de studiu rezultat dintr-o astfel de bursă.

Studenții care nu ştiu ce este aceea o bursă Erasmus, au o probabilitate mai mare decât ceilalți:

- Să învețe în universități private;
- Să provină din universități având între 2 şi10 mii de studenți;
- Să provină din universități înființate între 1940 şi 1989 sau după 1990;
- Să provină din facultăți cu peste 1500 de studenți
- Să aibă medii mai mici la notele obținute la examenele din semestrul precedent
- Să îşi plătească studiile
- Să fie înrolați în primul an de studiu

Tabelul 17. Opinii despre echivalarea creditelor şi mobilitatea studenţilor

	Cadre didactice	Studenţi
Dacă un student beneficiază de o bursă Erasmus, care dintre următoarele situaţii este cea mai frecvent întâlnită la dvs. în facultate în ce priveşte echivalarea creditelor obţinute :		
creditele sunt echivalate indiferent de examenele care au condus la obţinerea lor	10%	12%
sunt echivalate credite doar pentru materiile similare parcurse în timpul bursei Erasmus, pentru restul materiilor studentul trebuind să dea examene	56%	22%
studentul trebuie să dea examene la toate materiile, indiferent de creditele obţinute în timpul bursei Erasmus	5%	9%
nu ştiu ce este o bursă Erasmus	4%	28%
nu ştiu ce se întâmplă cu creditele	25%	30%
Total	100%	100%
În ce măsură credeţi că este util pentru pregătirea lor ca studenţii să petreacă perioade de studii la alte universităţi?		
În foarte mare măsură	36%	50%
În mare măsură	47%	28%
În mică măsură	13%	10%
În foarte mică măsură	3%	2%
Total	100%	100%

Cadrele didactice pot să ofere în acest context o imagine mai bună asupra a ceea ce se petrece după un stagiu de studii: creditele nu sunt în general echivalate, în ciuda aderării formale a României la acest principiu şi a declaraţiilor (rectorilor) universităţilor[30].

În universităţile private, ponderea cadrelor didactice care declară că studenţii nu ştiu ce se întâmplă cu creditele este mult mai ridicată (45%), indicând încă o dată slaba incidenţă a unor astfel de burse pentru învăţământul privat.

În universităţile mici, ca şi în facultăţile cu mai puţin de 500 de studenţi creşte ponderea cadrelor didactice care nu ştiu ce este aceea o bursă Erasmus, dar şi numărul celor care spun că după un astfel de stagiu de studii, studentul trebuie oricum să dea examene la toate materiile.

Universităţile de stat mari sunt singurele în care mai multe cadre didactice (21%) afirmă că creditele sunt echivalate complet, însă chiar şi aici, mai bine de jumătate dintre cadrele didactice declară că echivalarea are loc doar când studentul a urmat în timpul mobilităţii cursuri similare cu cele pe care trebuia să le studieze în facultatea de origine.

[30] În sondajele EUA Trends V.

Prin urmare, în ciuda suportului declarativ pentru mobilitatea studenților, în realitate, mecanismele care să o promoveze sunt extrem de puțin dezvoltate. Bursele Erasmus sunt cele mai la îndemână pentru studenți ca să fie mobili. Lipsa de informare în ce le priveşte reprezintă un semnal de alarmă. Echivalarea doar parțială a creditelor, dincolo de regula agreată formal, constituie un alt element de risc în ce priveşte progresul pe liniile de acțiune Bologna.

Dincolo de acestea, mobilitatea studenților nu presupune doar studenți care pleacă din România să studieze unul sau câteva semestre în alte universități, dar şi atragerea de studenți străini în universitățile româneşti pentru scurte stagii de studii.

Limba nu pare a constitui o barieră:

- Trei sferturi dintre cadrele didactice intervievate afirmă că pot susține un curs într-o limbă străină. Acelaşi lucru se petrece cu studenții, 4 din 5 dintre ei afirmând că ar putea urma un curs într-o limbă străină.
- O treime dintre studenți cred că majoritatea colegilor lor ar înțelege fără probleme un curs într-o altă limbă, iar o altă treime crede că jumătate dintre colegi s-ar descurca într-o astfel de situație.
- 78% dintre studenți, respectiv 78% dintre cadrele didactice (exact acelaşi procent!) consideră că „facultatea ar trebui să ofere studenților cursuri (de specialitate) în limbi străine".

Este greu de înțeles de ce universitățile româneşti nu încearcă să stimuleze atragerea de studenți străini pentru stagii (reale) de studii prin oferte mai bogate de cursuri în limbi străine. Din câte am observat, cursurile în limba engleză (lingua franca contemporană) reprezintă o raritate absolută în afara facultăților cu predare în această limbă.

În aceste condiții studenții străini care vin în România pentru stagii de studii au ca obiectiv central fie turismul, fie să economisească timp de un semestru resursele financiare necesare educației (cazul unor studenți italieni veniți la studii în România, despre care am cunoştință). Oarecum surprinzător, 45 din cele 74 de facultăți investigate[31] ne-au declarat că, în ultimii 2 ani, au avut studenți de la alte universități care să desfăşoare stagii de studii în facultatea respectivă.

Să notăm şi faptul că mobilitatea cadrelor didactice este promovată în mod natural, din necesitate: 56 dintre facultățile investigate (mai bine de trei sferturi) au avut în ultimii doi ani şi cadre didactice care predau în alte universități. Acesta este efectul faptului că cea mai mare parte a universităților româneşti sunt înființate recent şi au atras în general cadre didactice dinspre facultățile deja existente, generând o mobilitate ridicată. Din păcate însă, aceasta este restrânsă la nivel național,

[31] În fiecare facultate investigată, a fost completată o "fişă a facultății", de regulă de către o persoană din conducerea acesteia.

puține universități reuşind să atragă profesori din afara României şi doar 15% dintre cadrele didactice investigate predând în ultimii 5 ani în străinătate.

<Învățământ şi cercetare> sau <învățământ sau cercetare>?

„Nu înțeleg de ce ar trebui să ştiu eu chestiile astea. Eu doar predau, nu mă interesează cercetarea". Este o frază pe care am auzit-o rostită în varii moduri de mulți dintre colegii din învățământul românesc. Sistemul sovietic pe care l-am moştenit şi îl continuăm presupune separarea formală dintre cercetare şi învățământ: prima se realizează în institute de cercetare (ale Academiei, ale unor Ministere, private etc.), în timp ce cea de-a doua este atributul universităților. Cel puțin formal, interferențele sunt minore. Sistemul occidental, cu unele excepții parțiale (Franța, spre exemplu), integrează astăzi cercetarea şi învățământul în acele research-universities despre a căror apariției Toynbee spunea că a reprezentat un moment decisiv al istoriei ultimilor secole. Acesta este şi sensul ultimei linii de acțiune a procesului Bologna, adăugată în 2003, de a apropia învățământul şi cercetarea, de ale face să conveargă.

În România, conform declarațiilor celor intervievați, în ultimii 5 ani…

- 42% dintre cadrele didactice intervievate au fost implicate în cel puțin un proiect de cercetare internațional.
- Două treimi din facultățile investigate au avut cel puțin un grant CNCSIS.
- Aproape jumătate dintre facultățile investigate au accesat granturi de excelență oferite de MEC.
- Un sfert dintre facultăți au avut parteneriate în cadrul unor granturi acordate prin Programul Cadru 6 al Comunităților Europene.

Diferențierea formală strictă dintre învățământ şi cercetare este eliminată parțial de mobilitatea cadrelor didactice: 15% dintre acestea declară că au un loc de muncă şi într-un institut de cercetare.

Elementele imediat vizibile ale activității de cercetare sunt reflectate în publicarea de articole științifice:

- O treime dintre cadrele didactice declară că sunt autori a cel puțin o publicație cotată ISI, în timp ce 8% nu ştiu dacă sunt sau nu în această postură.
- 85% dintre cadrele didactice declară că este important pentru pregătirea lor de specialitate să publice articole în reviste ştiințifice din România. 86% au aceeaşi opinie în ceea ce priveşte revistele ştiințifice internaționale. Procentele sunt uşor mai reduse în cazul universităților private şi mai ridicate în cazul universităților mai mari, de stat.

Aparent, învățământul universitar românesc este prin urmare unul în care cercetarea îşi găseşte un

loc substanțial. Este însă probabil ca lucrurile să fie altfel decât o arată indicatorii formali. Cel mai adesea, locul ocupat de partenerii români în proiecte internaționale se rezumă la a fi cei care culeg datele care sunt ulterior analizate de partenerii străini. În absența informației transparente despre ce este o publicație ISI, este probabil ca multe dintre raportările de astfel de articole să fie uşor deformate, cadrele didactice considerând – involuntar – în această categorie şi unele articole publicate în jurnale ştiințifice necotate ISI. Aşa cum am arătat în capitolul dedicat cadrelor didactice, timpul mediu acordat cercetării este mai redus decât cel dedicat predării, invers decât tendința din universitățile occidentale. În plus, o parte importantă din timpul alocat cercetării reprezintă în fapt pregătire de cursuri.

Concluzii

Am analizat în acest capitol câteva elemente ce jalonează liniile de acțiune şi obiectivele asociate procesului Bologna. Rezultatele confirmă studiile existente anterior, provenite fie de la monitorizarea inițiată de Conferința Miniştrilor Europeni ai Educației, fie de la evaluările independente realizate de European University Association. Sistemul universitar românesc s-a dovedit a fi făcut paşi importanți pe direcțiile contemporane de dezvoltare ale învățământului superior european, chiar dacă există domenii în care continuă să prezinte rămâneri în urmă importante.

Uneori, dubla morală moştenită din perioada comunistă – de a spune una şi de a face alta – afectează desfăşurarea procesului educațional. Am văzut, de exemplu, cum întreg sistemul susține declarativ mobilitatea studenților, dar, în realitate, îi ridică obstacole prin echivalarea limitată a creditelor.

Am văzut, de asemenea, cum cursurile de masterat, inițial privite ca fiind destinate doar elitei, devin uşor-uşor pentru toți studenții, iar cursurile doctorale sunt deja țintite de jumătate dintre cursanții din ciclul de licență. Mai mult, în ciuda poticnelilor inițiale, cursurile de masterat, ca şi cele din cadrul şcolii doctorale prezintă premise favorabile diferențierii de cele de Bachelor (Licență) în sensul specializării din ce în ce mai înguste.

Am analizat de asemenea surprinzătoarele declarații ale cadrelor didactice ce par a sugera o implicare în activități de cercetare mai adânci decât distincția formală dintre cercetare şi învățământ impusă de structurile formale din România, dar şi decât pare a o indica interacțiunea directă cu sistemul educațional.

Toate acestea vorbesc despre o conştientizare şi o interiorizare a valorilor ce fundamentează procesul Bologna. Acestea, pe termen mediu şi chiar scurt, transformă sistemul educațional în esența sa, eficientizându-l şi, probabil, contribuind la o creştere calitativă. Drumul către Europa este

probabil în continuare unul cu multe sincope şi presărat de nelămuriri şi neînțelegeri. Mă îndoiesc, spre exemplu, că tot ceea ce au definit cadrele didactice drept cercetare este mereu cercetare. Suspiciunea mea este că pregătirea cursurilor a fost definită de mulți drept cercetare. În esență aşa şi este, însă este vorba de o cercetare lipsită de valențele ei novatoare şi creative.

Există şi câteva elemente externe instituțiilor de învățământ superior care impulsionează astăzi schimbarea, apropiind universitățile chiar şi de ceea ce se numeşte research-university. Este vorba mai ales de sistemul de finanțare, care, prin suita din ce în ce mai variată de granturi potențiale[32] oferă beneficii suplimentare deosebit de importante acelor actori din lumea academică preocupați de dezvoltarea de proiecte de cercetare, de cooperare internațională, interesați în promovarea mobilității, asigurarea calității etc., adică tocmai în punctele esențiale ale procesului Bologna. Chiar dacă uneori nu o fac explicit, universitățile şi universitarii români se direcționează şi ele către astfel de obiective, adaptându-se la oportunitățile de finanțare care se ivesc, dar şi interiorizând principiile transformărilor contemporane.

[32] Cele ale CNCSIS, granturile de excelență și noile granturi din Planul Național de Cercetare-Dezvoltare, Programul Cadru 7 sunt doar cele mai vizibile. Lor li se adaugă o întreagă pleiadă de granturi destinate indivizilor, instituțiilor și, mai ales, consorțiilor.

Percepții privind autonomia universitară

În România, autonomia universitară este un drept garantat atât prin Constituție (Art. 32 alin. 6), cât şi prin Legea Învățământului (Legea nr. 84/1995 Art. 13) şi este definită ca fiind „dreptul comunității universitare de a se conduce, de a-şi exercita libertățile academice fără nici un fel de ingerințe ideologice, politice sau religioase, de a-şi asuma un ansamblu de competențe şi obligații în concordanță cu opțiunile şi orientările strategice naționale ale dezvoltării învățământului superior, stabilite prin lege" (Legea nr. 84/1995 Art. 89 alin. 1)[33].

Noul proiect al Legii Învățământului Superior, propus de Ministerul Educației, Cercetării şi Tineretului, a readus în discuție subiectul autonomiei universitare[34]. Proiectul de lege este criticat în principal din cauza faptului că nu conține un capitol dedicat autonomiei universitare şi a percepției că ministerul încearcă să controleze universitățile[35]. În acest context, o analiză a opiniilor cadrelor didactice privind autonomia universitară, efectele acesteia şi modalitățile de ocupare a funcțiilor de rector şi decan poate aduce un plus de informație în această dezbatere.

Autonomia universitară

Tabelul 18 prezintă evaluările cadrelor didactice din învățământul superior privind gradul de autonomie de care beneficiază universitățile. La nivelul întregului eşantion, 62% din cadrele didactice consideră că universitățile au o autonomie universitară reală. În acelaşi timp, 43% din cadrele didactice consideră că Ministerul Educației are încă un control prea mare asupra universităților, iar 18% consideră că universitățile abuzează de autonomia universitară.

Distribuția răspunsurilor în funcție de diferite caracteristici ale universităților indică o serie de diferențe semnificative. Astfel, în timp ce 75% din cadrele didactice din învățământul privat consideră că universitățile au o autonomie reală, cadrele didactice din instituțiile de stat au o atitudine mai critică: doar 60% sunt de acord cu această afirmație. O diferență similară poate fi observată şi în cazul celui de-al doilea item din Tabelul 18: dacă aproape jumătate (45%) din cadrele didactice din universitățile de stat consideră că Ministerul Educației are un control prea mare asupra universităților, în cazul cadrelor didactice din universitățile particulare acest procent este de doar 28%.

Pe lângă distincția dintre universitățile de stat şi universitățile particulare, diferențe semnificative există şi în funcție de regiune, anul înființării universității şi mărimea universității. Cadrele didactice din Muntenia sunt în mai mare măsură de acord cu afirmația că universitățile au o

[33] Pentru mai multe detalii, vezi Legea nr. 84 / 1995, Capitolul IX, Secțiunea a 7-a.

[34] Textul proiectului de lege poate fi citit pe pagina de web a Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului, la adresa http://www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=5031.

[35] Pentru mai multe detalii, vezi „Rectorii îl acuză …" publicat în *Adevărul* (25 Noiembrie 2006) și „Ministrul Hărdău…" publicat în *Curentul* (27 Noiembrie 2006).

autonomie reală (71% faţă de media eşantionului de 62%), pe când cele din Transilvania consideră în mai mare măsură că Ministerul Educației are un control semnificativ asupra universităților (47%). Cadrele didactice din universitățile înființate înainte de 1940 sunt în mod semnificativ mai nemulțumite de nivelul de autonomie al universităților decât cadrele didactice din universitățile înființate începând cu 1990 (56% în primul caz, comparat cu 69% în al doilea caz). Trebuie menționat însă că această diferență este explicată în mare parte de faptul că toate universitățile particulare au fost înființate după 1990 (la nivelul întregului eşantion 87% din cadrele didactice lucrează în instituții de stat şi 13% în instituții private, pe când în cazul cadrelor didactice care lucrează în universități înființate după 1990, 58% lucrează în instituții de stat şi 42% în instituții private).

Tabelul 18 Opinii despre autonomia universitară (% de acord în mare şi foarte mare măsură)

	Universitățile au o autonomie universitară reală	Ministerul Educației are un control prea mare asupra universităților	Universitățile abuzează de autonomie
Tip învățământ:			
Stat	60	45	18
Privat	75	28	21
Regiune:			
Bucureşti	57	39	15
Moldova	59	45	13
Muntenia	71	35	29
Transilvania	62	47	20
Anul înființării:			
Înainte de 1940	56	44	17
1940 - 1989	64	47	17
După 1990	69	38	22
Mărime centru:			
Mic	64	59	21
Mediu	66	45	19
Mare	59	40	18
Mărime universitate:			
Foarte mică	61	44	20
Mică	64	41	12
Medie	67	43	17
Mare	60	40	30
Foarte mare	50	45	18
Total	**62**	**43**	**18**

***Mod de citire**: 60% dintre profesorii din învățământul de stat consideră că universitățile au o autonomie reală. 75% dintre profesorii din învățământul privat consideră că universitățile au o autonomie reală. La nivelul întregului eşantion procentul corespunzător este de 62%.*

Profesorii din universitățile foarte mari (cele cu mai mult de 30.000 studenți) sunt de asemenea mai nemulțumiți de nivelul de autonomie al universităților (50% versus 62% la nivelul întregului eşantion). În ceea ce priveşte cel de-al treilea item din tabel, doar 18% din cadrele didactice consideră că universitățile abuzează de autonomia universitară. Cu excepția profesorilor din

Muntenia şi a celor din universităţile mari (între 20.000 şi 30.000 de studenţi), care sunt de acord cu această afirmaţie în mai mare măsură decât restul cadrelor didactice, în toate celelalte cazuri nu există diferenţe semnificative în răspunsurile la acest item.

Marea majoritate a diferenţelor de opinie privind autonomia universitară în funcţie de caracteristicile personale ale respondenţilor sunt nesemnificative. O singură diferenţă atrage atenţia: profesorii care au avut stagii de cercetare şi/sau predare la universităţi din afara ţării consideră într-o mai mică măsură că autonomia universitară este reală (56%) decât cei care nu au avut astfel de stagii (64%).

Rezultatele din Tabelul 18 arată că o proporţie semnificativă din cadrele didactice (aproximativ 40%) consideră că autonomia universităţilor nu este reală şi că Ministerul Educaţiei are încă un control prea mare asupra universităţilor. Acest lucru sugerează existenţa unui anumit nivel de nemulţumire generat de relaţia dintre Ministerul Educaţiei şi universităţi. O posibilă sursă a acestei nemulţumiri poate fi identificată în Tabelul 19, care prezintă nivelul de satisfacţie cu autonomia universităţii în domeniile administrativ, didactic şi ştiinţific.

Mai mult de 80% din profesorii intervievaţi sunt mulţumiţi de autonomia didactică şi ştiinţifică a universităţilor. Când sunt întrebaţi însă despre autonomia administrativă a universităţilor, procentul cadrelor didactice mulţumite de acest aspect scade la doar 65%. Satisfacţia cu autonomia administrativă a universităţilor este puternic corelată cu opiniile privind nivelul de autonomie al universităţii în general: în timp ce 77% din profesorii mulţumiţi cu autonomia administrativă cred că universităţile au o autonomie reală, doar 23% din cei care sunt nemulţumiţi cu autonomia administrativă cred că autonomia universităţilor este reală.

Distribuţia răspunsurilor în funcţie de tipul de universitate în care lucrează respondenţii arată că diferenţe semnificative există doar în raport cu autonomia administrativă şi cea didactică, însă nu şi în ceea ce priveşte autonomia ştiinţifică.

Cele mai importante diferenţe pot fi observate în cazul satisfacţiei cu autonomia administrativă. Cadrele didactice din învăţământul superior privat sunt în mod semnificativ mai mulţumite decât profesorii din universităţile de stat în ceea ce priveşte autonomia administrativă (o diferenţă de 20%) şi autonomia didactică (o diferenţă de 9%). Profesorii din universităţile din Bucureşti, din universităţile înfiinţate înainte de 1940 şi cei din universităţile mari şi foarte mari (cu mai mult de 20.000 de studenţi) sunt, de asemenea, mai nemulţumiţi de autonomia administrativă a universităţilor.

Tabelul 19 Satisfacţie cu autonomia universităţii în domeniile … (% mulţumiţi şi foarte mulţumiţi)

	Administrativ	Didactic	Ştiinţific
Tip învăţământ:			

Stat	63	84	81
Privat	83	93	87
Regiune:			
Bucureşti	59	82	79
Moldova	71	91	85
Muntenia	69	90	84
Transilvania	66	83	82
Anul înfiinţării:			
Înainte de 1940	60	83	81
1940 - 1989	64	89	85
După 1990	75	85	82
Mărime centru:			
Mic	63	84	83
Mediu	66	86	82
Mare	65	85	82
Mărime universitate:			
Foarte mică	76	87	87
Mică	77	89	84
Medie	64	86	84
Mare	55	76	75
Foarte mare	46	81	75
Total	**65**	**85**	**82**

Mod de citire*: 63% din profesorii din învăţământul de stat sunt mulţumiţi de autonomia administrativă a universităţii. 83% din profesorii din învăţământul privat sunt mulţumiţi de autonomia administrativă a universităţii. La nivelul întregului eşantion procentul corespunzător este de 65%.*

Luând în calcul caracteristicile personale ale cadrelor didactice, stagiile externe şi nivelul de cunoaştere a unei limbi străine de circulaţie internaţională au un efect consistent asupra satisfacţiei cu autonomia universitară. Astfel, profesorii cu stagii de cercetare în universităţi din afara ţării sunt mai puţin mulţumiţi atât de autonomia administrativă (55% faţă de 70% în cazul celor fără stagii de cercetare), cât şi de autonomia didactică (81% faţă de 87%). Profesorii care ar putea preda un curs într-o limbă de circulaţie internaţională au un profil similar cu cei care au avut stagii de cercetare: doar 63% sunt satisfăcuţi de autonomia administrativă (faţă de 72% în grupul cadrelor didactice care nu pot preda într-o limbă străină). Dacă interpretăm stagiile de cercetare sau predare şi cunoaşterea unei limbi străine drept indicatori de contact cu sistemele de învăţământ superior externe, atunci aceste rezultate sugerează că nivelul de satisfacţie cu autonomia universitară este redus de comparaţia cu situaţia universităţilor din alte ţări.

Tabelul 20 prezintă opiniile cadrelor didactice privind efectele autonomiei universitare asupra situaţiei din propria universitate. În toate cele patru situaţii prezentate, mai mult de jumătate din profesori consideră că efectele autonomiei universitare au fost, în general, pozitive: 62% consideră că autonomia universitară a dus la îmbunătăţirea situaţiei financiare a universităţii, 56% consideră că a condus la creşterea calităţii educaţiei în universitate şi 52% consideră că a permis angajarea unor cadre didactice mai bine pregătite. În ceea ce priveşte un posibil efect negativ al autonomiei universitare, împărţirea corpului profesoral în diferite grupuri de interese, majoritatea profesorilor (64%) consideră că acest lucru nu s-a întâmplat.

Percepția efectelor autonomiei universitare este influențată semnificativ de tipul de universitate în care profesorii lucrează. Astfel, cadrele didactice din învățământul superior privat consideră în mai mare măsură că autonomia universitară a îmbunătățit situația financiară a universității (o diferență de 15%) şi a permis recrutarea unor cadre didactice mai bine pregătite (o diferență de 13%). Profesorii din universitățile înființate după 1990 sunt de asemenea mai mulțumiți decât restul în ceea ce priveşte efectele autonomiei universitare în aceste domenii (din nou, această diferență este determinată probabil de supra-reprezentarea universităților private în această categorie).

Tabelul 20 Opinii despre efectele autonomiei universitare (% de acord în mare şi foarte mare măsură)

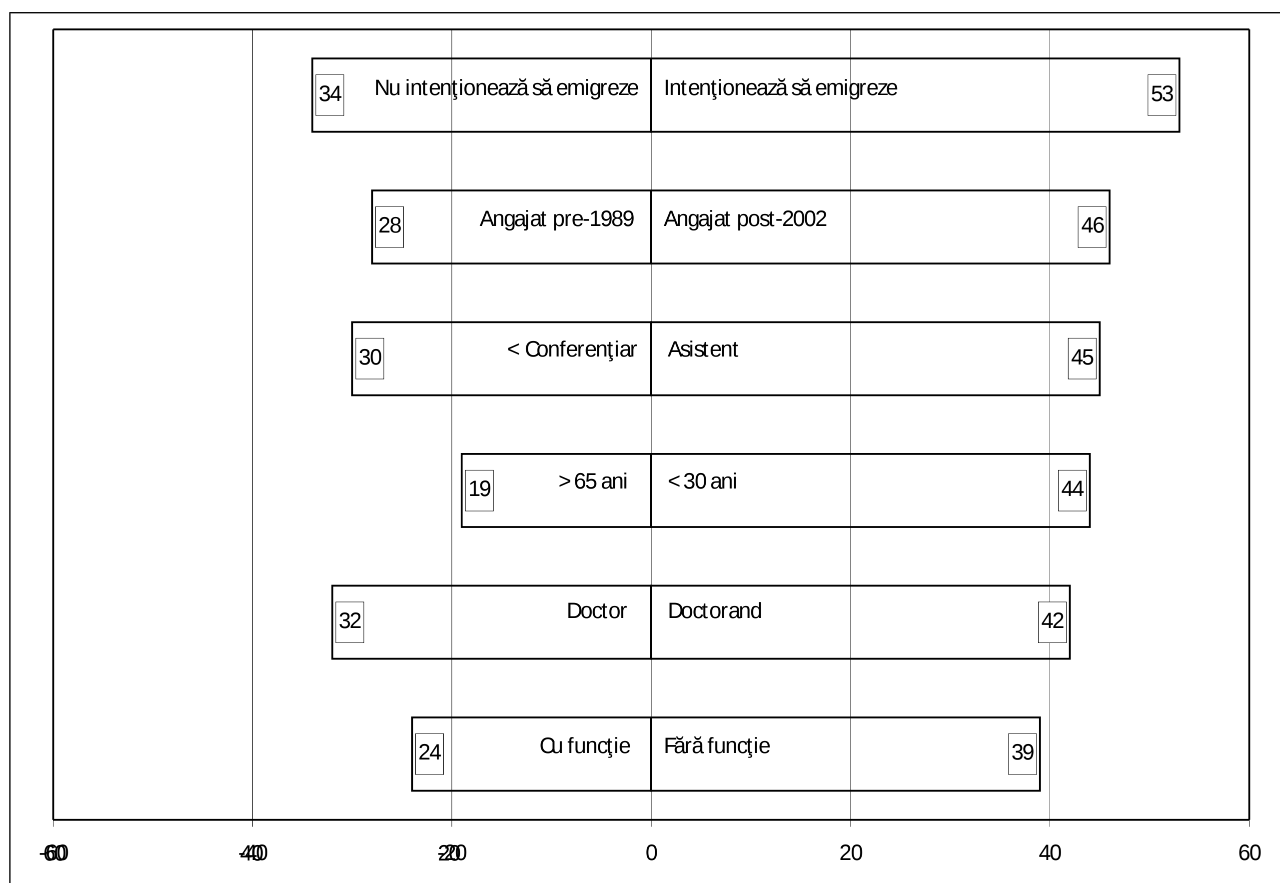
	Autonomia universitară a dus la …			
	creşterea calității educației în universitate	angajarea unor cadre didactice mai bine pregătite	îmbunătățirea situației financiare a universității	împărțirea profesorilor în grupuri de interese
Tip învățământ:				
Stat	56	51	60	37
Privat	58	64	75	35
Regiune:				
Bucureşti	58	55	65	32
Moldova	46	43	62	28
Muntenia	60	53	56	34
Transilvania	59	53	62	44
Anul înființării:				
Înainte de 1940	54	48	61	36
1940 - 1989	60	51	52	30
După 1990	58	61	70	41
Mărime centru:				
Mic	48	49	62	38
Mediu	64	56	60	36
Mare	54	51	63	37
Mărime universitate:				
Foarte mică	68	65	67	36
Mică	60	51	69	25
Medie	51	50	58	36
Mare	49	43	53	53
Foarte mare	51	48	59	42
Total	**56**	**52**	**62**	**36**

Mod de citire*: 56% din profesorii din învățământul de stat consideră că autonomia universitară a dus la creşterea calității educației. 58% din profesorii din învățământul privat consideră că autonomia universitară a dus la creşterea calității educației. La nivelul întregului eşantion procentul corespunzător este de 56%.*

Percepția divizării corpului profesoral în grupuri de interese ca rezultat al autonomiei universitare variază în jurul valorii de 36%, cu doar câteva diferențe semnificative: profesorii din universitățile din Transilvania observă în mai mare măsură acest efect (44%), pe când cei din universitățile din Moldova îl observă în mai mică măsură (doar 28%). Acest efect negativ pare să fie mai puțin important (25%) în universitățile mici, care au între 2.000 şi 10.000 de studenți, şi semnificativ mai important (53%) în universitățile mari, care au între 20.000 şi 30.000 de studenți.

Percepțiile asupra împărțirii profesorilor în diferite grupuri de interes sunt mult mai puternic influențate de caracteristicile personale ale respondenților. Grupurile mai predispuse şi cele mai puțin predispuse să recunoască prezența acestui efect negativ al autonomiei universitare sunt prezentate în Figura 9. Rezultatele prezentate în această figură sugerează că însăşi percepția divizării corpului profesoral se dovedeşte a fi un puternic factor de conflict în rândul cadrelor didactice, punând față în față două grupuri ce par a fi definite de vârstă.

Figura 9 Percepția divizării corpului profesoral în grupuri de interese în funcție de caracteristicile respondenților



***Mod de citire**: 34% din profesorii care nu intenționează să emigreze cred că autonomia universitară a dus la împărțirea corpului profesoral în grupuri de interese. 53% din profesorii care intenționează să emigreze cred că autonomia universitară a dus la împărțirea corpului profesoral în grupuri de interese.*

Pe de-o parte avem cadrele didactice tinere, aflate la începutul carierei în învățământ, care văd în mai mare măsură apariția diverselor grupuri de interese în cadrul corpului profesoral. La polul opus se află cadrele didactice care activează în învățământ de îndeajuns de mult timp încât să obțină titlul de doctor, gradul de conferenţiar sau o funcţie de conducere şi care sunt în mult mai mică măsură dispuse să recunoască divizarea corpului profesoral.

Autonomia facultății în cadrul universității

Cadrele didactice care au participat la acest studiu au fost rugate să îşi exprime opiniile nu doar în raport cu autonomia universitară, ci şi în raport cu autonomia facultăților în cadrul universităților.

Răspunsurile date acestor întrebări sunt prezentate în Tabelul 21. La nivelul întregului eşantion, 61% din cadrele didactice consideră că facultățile ar trebui să aibă o autonomie mai mare, iar 53% consideră că facultățile ar trebui să fie autonome de universități din punct de vedere financiar.

Tabelul 21 Opinii despre autonomia facultății în cadrul universității (% de acord)

	Autonomia facultății ar trebui extinsă	Facultatea ar trebui să fie autonomă financiar
Tip învățământ:		
Stat	63	55
Privat	45	41
Regiune:		
Bucureşti	62	55
Moldova	72	61
Muntenia	45	41
Transilvania	60	54
Anul înființării:		
Înainte de 1940	69	61
1940 - 1989	55	46
După 1990	49	45
Mărime centru:		
Mic	52	47
Mediu	57	51
Mare	63	55
Mărime universitate:		
Foarte mică	53	44
Mică	52	49
Medie	64	52
Mare	74	72
Foarte mare	67	58
Total	**61**	**53**

Mod de citire: *63% din profesorii din învățământul de stat consideră că autonomia facultății ar trebui extinsă. 45% din profesorii din învățământul privat consideră că autonomia universității ar trebui extinsă. La nivelul întregului eşantion procentul corespunzător este de 61%.*

Cadrele didactice din învățământul superior privat sprijină într-o mult mai mică măsură ideea descentralizării în interiorul universităților: 55% consideră că autonomia facultății nu ar trebui modificată sau ar trebui restrânsă, în timp ce 59% se opun autonomiei financiare a facultăților. Luând în calcul celelalte caracteristici ale universităților, se poate observa că autonomia facultăților este sprijinită în mai mare măsură de profesorii din universitățile din Moldova (72%), din universitățile înființate înainte de 1940 (69%) şi de cei din universitățile mari (74%) şi foarte mari (67%), în timp ce ideea pare mult mai puțin atractivă cadrelor didactice din universitățile Munteniei (45%), din universitățile înființate după 1990 (48%) şi din universitățile mici şi foarte mici (aproximativ 52%). Diferențe similare pot fi observate şi în ceea ce priveşte ideea autonomiei financiare a facultăților.

Modul de ocupare a funcțiilor de conducere

Conform Legii Învățământului, rectorii sunt aleşi de către Senatul universității şi sunt confirmați prin ordin al ministrului educației naționale (Legea nr. 84 / 1995 Art. 93 alin. 2). Rezultatele prezentate în Tabelul 22 arată că, la nivelul întregului eşantion, aproximativ trei sferturi din cadrele didactice sunt de acord cu această metodă de alegere a rectorilor. 13% din cadrele universitare ar prefera ca rectorii să fie numiți de Ministerul Educației sau de Consiliul de Administrație, în timp ce restul de 10% ar prefera o metodă mai democratică, prin care rectorii să fie selectați fie prin alegeri în care toate cadrele didactice au drept de vot, fie prin concurs[36].

Tabelul 22 Rectorii ar trebui să fie … (%)

	Numiți de Ministerul Educației	Numiți de Consiliul de Administrație	Numiți de Senatul Universității	Aleşi de corpul profesoral	Aleşi prin concurs
Tip învățământ:					
Stat	7	6	77	9	2
Privat	6	8	83	2	1
Regiune:					
Bucureşti	7	4	81	8	1
Moldova	4	8	79	7	2
Muntenia	12	11	70	4	3
Transilvania	7	6	77	9	2
Anul înființării:					
Înainte de 1940	7	5	79	8	1
1940 - 1989	10	7	72	8	3
După 1990	6	8	79	7	1
Mărime centru:					
Mic	2	5	81	8	5
Mediu	9	9	72	8	2
Mare	7	5	79	7	1
Mărime universitate:					
Foarte mică	9	4	76	9	2
Mică	6	4	84	6	0
Medie	5	9	75	8	3
Mare	6	10	73	9	2
Foarte mare	13	5	75	7	1
Total	**7**	**6**	**77**	**8**	**2**

***Mod de citire**: 7% din profesorii din învățământul de stat consideră că rectorii ar trebui numiți de Ministerul Educației. 6% din profesorii din învățământul privat consideră că rectorii ar trebui numiți de Ministerul Educației. La nivelul întregului eşantion procentul corespunzător este de 7%.*

În ceea ce priveşte diferențele în funcție de caracteristicile universităților, se poate observa că, indiferent de tipul de universitate, metoda actuală de ocupare a funcției de rector este preferată de majoritatea cadrelor didactice. Profesorii din universitățile din Muntenia preferă în mai mare măsură decât restul ca rectorii să fie numiți de Ministerul Educației (12%) sau de Consiliul de Administrație (11%), dar aceste diferențe sunt semnificative doar din punct de vedere statistic.

[36] Noul proiect al legii învățământului superior propune ca rectorii să fie selectați de Senat pe bază de concurs.

Şi în cazul alegerii decanilor (vezi Tabelul 23) metoda preferată de majoritatea cadrelor didactice este cea folosită în prezent, prin care decanii sunt aleşi prin vot de către Consiliul facultății (69%). 22% din respondenți ar prefera ca această decizie să fie luată la nivelul universității, fie prin numire de către rector (8%), fie prin numire de către Senat (14%). Restul de 9% ar prefera ca decanii să fie aleşi de către întreg corpul profesoral sau prin concurs.

Tabelul 23 Decanii ar trebui să fie … (%)

	Numiți de Rector	Numiți de Senatul Universității	Numiți de Consiliul Profesoral	Aleşi de corpul profesoral	Aleşi prin concurs
Tip învățământ:					
Stat	8	13	69	9	1
Privat	8	22	67	3	0
Regiune:					
Bucureşti	8	20	65	6	1
Moldova	2	11	74	11	1
Muntenia	11	15	65	6	3
Transilvania	9	10	71	10	1
Anul înființării:					
Înainte de 1940	7	12	73	8	0
1940 - 1989	10	16	60	12	3
După 1990	8	17	68	6	1
Mărime centru:					
Mic	11	14	64	6	6
Mediu	8	13	66	12	1
Mare	7	15	70	7	0
Mărime universitate:					
Foarte mică	13	27	52	8	2
Mică	5	21	67	7	0
Medie	4	9	73	11	3
Mare	7	4	78	11	0
Foarte mare	13	4	78	5	0
Total	**8**	**14**	**69**	**8**	**1**

***Mod de citire**: 13% din profesorii din învățământul de stat consideră că decanii ar trebui numiți de Senat. 22% din profesorii din învățământul privat consideră că decanii ar trebui numiți de Senat. La nivelul întregului eşantion procentul corespunzător este de 14%.*

Diferențe semnificative se regăsesc în funcție de tipul de universitate: cadrele universitare din învățământul privat preferă în mai mare măsură decât restul ca decanii să fie numiți de Senat (22%). Această metodă este preferată de un procent similar dintre profesorii din universitățile bucureştene (20%), precum şi de cei din universitățile foarte mici (27%) şi mici (21%).

Concluzii

- Aproximativ 40% din cadrele didactice intervievate consideră că universitățile nu se bucură de o autonomie universitară reală şi că Ministerul Educației deține încă un control prea mare asupra

universităţilor. Acest procent este semnificativ mai mare în rândul profesorilor din universităţile foarte mari şi semnificativ mai mic printre profesorii din învăţământul particular.

- Principalul motiv de nemulţumire pare a fi autonomia universităţilor în domeniul administrativ. Dacă mai mult de 80% din cadrele didactice sunt mulţumite cu autonomia didactică şi cu cea ştiinţifică, în cazul autonomiei administrative procentul celor mulţumiţi este de doar 65%. Cadrele didactice din Bucureşti, din universităţile de stat, din universităţile înfiinţate înainte de 1940 şi din universităţile mari şi foarte mari au o atitudine mult mai critică privind autonomia administrativă a universităţilor.

- Cadrele universitare care au avut stagii de cercetare sau predare în universităţi din afara ţării şi care au avut, aşadar, contact direct cu alte sisteme educaţionale sunt mai nemulţumite decât restul cu nivelul de autonomie universitară.

- Mai mult de jumătate din cadrele didactice consideră că autonomia universitară a avut o serie de efecte pozitive asupra situaţiei învăţământului superior. În acelaşi timp, doar 36% din respondenţi consideră că autonomia universitară a dus la formarea unor grupuri de interese în corpul profesoral.

- Percepţia divizării corpului profesoral creează o distincţie clară între două subgrupuri definite de vârstă: cadre didactice tinere, aflate la începutul carierei universitare (care percep existenţa unor grupuri de interese în mai mare măsură) versus cadre didactice mai în vârstă, cu o lungă carieră academică (şi care recunosc în mai mică măsură existenţa grupurilor de interese).

- Părerile privind extinderea autonomiei facultăţilor în cadrul universităţii sunt împărţite. Întrebaţi despre extinderea autonomiei în general, 61% din cadrele didactice au o părere favorabilă. Doar 53% însă consideră că facultăţile ar trebui să fie autonome de universităţi din punct de vedere financiar. În cazul profesorilor din sistemul privat, mai puţin de jumătate suportă extinderea autonomiei facultăţilor.

- În ceea ce priveşte modalităţile de ocupare a funcţiilor de rector şi decan, între 70% şi 75% din cadrele didactice preferă sistemul actual. O proporţie semnificativă din cadrele didactice (o cincime) ar prefera ca decizia privind alegerea decanilor să fie luată la nivelul universităţii şi nu al facultăţii.

- Per ansamblu, rezultatele prezentate aici sugerează că, deşi majoritatea cadrelor didactice evaluează autonomia universitară în mod pozitiv şi ar dori ca aceasta să fie extinsă, această majoritate este relativ fragilă.

Corupția academică

Din perspectiva majorității cadrelor didactice universitare, corupția nu se situează printre principalele probleme cu care se confruntă sistemul de învățământ superior din România (doar 7% dintre cadre aleg această problemă – două alegeri însumate). Nu aceeaşi situație apare şi în cazul studenților. Aceştia, în proporție de 38% (două alegeri însumate), plasează corupția printre principalele probleme ale învățământului superior (pe locul trei, după salarii mici şi dotare materială proastă). Pornind de la aceste constatări, articolul de față îşi propune să discute (din perspectiva principalilor actori implicați: studenți şi cadre didactice) despre următoarele teme: sursele de informare cu privire la corupție, corupția percepută, presiunile de corupție şi angajarea în acte de corupție.

Sursele de informare cu privire la corupție

Cea mai mare parte a studenților (83%) şi a cadrelor didactice (70%) au cunoştință de un caz de corupție academică (Tabelul 24). În general (cu excepția media) studenții cunosc mai multe cazuri de corupție comparativ cu profesorii. După cum era de aşteptat, principalele surse din care actorii academici află despre cazurile de corupție sunt discuțiile cu ceilalți şi media. O parte a subiecților recunosc faptul că ştiu despre cazuri de corupție din experiența proprie (24% studenții, 14% cadrele didactice). Dată fiind discrepanța dintre corupția experimentată direct şi cea mediată (de ceilalți sau de media), mai puțini subiecți cunosc cazuri de corupție din propria facultate/universitate decât din alte facultăți/universități.

Tabelul 24 Contactul cu situațiile de corupție (% DA) în funcție de diferite tipuri de universități

Cunosc un caz de corupție din ...	propria universitate		propria facultate		media		discuțiile cu alții		experiența proprie		oricare sursă	
Tip universitate	Stud.	Prof.	Stud.	Prof.	Stud.	Prof.	Stud.	Prof.	Stud.	Prof.	Stud.	Prof.
stat	42	29	38	21	54	57	78	59	25	15	85	72
privat	28	15	20	8	51	59	68	62	17	11	75	74
înființată < 1940	42	29	39	22	56	56	81	62	27	15	87	71
înființată 1940-1989	48	32	43	23	49	53	74	54	27	17	84	69
înființată > 1989	31	20	24	10	53	62	71	58	19	12	79	76
generală	37	31	32	21	50	61	72	64	20	16	80	78
medicină şi farmacie	53	23	51	21	62	53	81	53	31	10	91	62
agricolă şi zootehnie	24	32	24	32	48	58	81	58	10	18	81	74
politehnică	52	19	44	9	54	41	81	43	26	9	93	50
arte	41	19	41	15	53	48	79	56	35	15	85	60
poliție	32	25	21	16	77	73	86	55	30	13	96	76
arhitectură şi urbanism	39	11	29	4	64	47	86	60	36	4	89	72
Transilvania	38	29	33	20	48	57	75	62	22	15	81	76
Muntenia	39	28	32	22	55	53	73	50	22	15	82	64
Moldova	46	28	38	17	49	52	76	57	22	14	86	66
Bucureşti	37	24	34	17	60	62	77	61	27	14	84	74
Total populație	**39**	**27**	**27**	**19**	**53**	**57**	**75**	**59**	**24**	**14**	**83**	**70**

Exemple de lectură: 42% dintre studenții din universitățile de stat din România declară că știu de un caz de corupție din propria universitate. 28% dintre studenții din universitățile private din România declară că știu de un caz de corupție din propria universitate. 29% dintre profesorii din universitățile de stat din România declară că știu de un caz de corupție din propria universitate. Din total studenți din România, 39% declară că știu de un caz de corupție din propria universitate.

Contactul cu cazurile de corupție din propria universitate/facultate variază destul de mult în funcție de tipul universității. Astfel, studenții şi profesorii declară un contact mai mare cu astfel de cazuri în universitățile de stat sau în cele înființate înainte de 1990. Relativ la acelaşi aspect, studenții universităților din Moldova declară în medie un contact mai ridicat.

Contactul cu situațiile de corupție prin intermediul media este prezent în majoritatea grupurilor, doar studenții şi profesorii de la universitățile din Bucureşti declarând într-o mai mare măsură informarea din această sursă.

Informarea cu privire la cazurile de corupție este relativ egal răspândită, indiferent de grupul de referință. Studenții din universitățile private sau înființate după 1990 discută cu alții (sau recunosc aceasta), în medie, mai puțin despre cazurile de corupție din mediul academic (este posibil ca această situație să fie rezultatul unui contact mai redus între aceşti studenți ca urmare a unei frecventări mai puțin sistematice a cursurilor).

Experiența proprie, ca sursă recunoscută a informării cu privire la cazurile de corupție, este ceva mai inegal răspândită. Astfel, ponderea celor care recunosc faptul că ştiu despre cazuri de corupție din experiența proprie este mai mare în cazul universităților de stat sau al celor înființate înainte de 1990. De asemenea, valori mai mari apar şi în cazul studenților de la arhitectură şi urbanism, arte sau din Bucureşti.

Corupția percepută

Nivelul corupției percepute diferă foarte mult în funcție de poziția în care se află actorii implicați (Tabelul 25). Astfel, indiferent de situația de referință (universitățile de stat în general, universitățile private în general, propria universitate, propria facultate), studenții consideră, comparativ cu profesorii, că nivelul corupției este ridicat sau foarte ridicat (corupția este răspândită mult/foarte mult) într-o măsură covârşitor mai mare. După cum era de aşteptat, corupția percepută este semnificativ mai mare atunci când obiectul evaluării este mai general, mai îndepărtat, mai puțin legat de propria situație. Astfel, o pondere semnificativ mai mare a respondenților consideră că nivelul corupției este ridicat în universitățile din România şi mult mai puțini că această situație caracterizează propria universitate sau facultate.

Tabelul 25 Corupția percepută la diferite nivele în funcție de diferite tipuri de universități (%)

Corupția din ... este răspândită mult/foarte mult	Universitățile de stat din România	Universitățile private din România	Propria universitate	Propria facultate

Tip universitate	Stud.	Prof.	Stud.	Prof.	Stud.	Prof.	Stud.	Prof.
stat	77	35	78	52	49	19	39	11
privat	78	45	57	30	33	8	29	3
înfiinţată < 1940	77	35	77	53	50	19	43	11
înfiinţată 1940-1989	72	30	72	47	48	18	35	9
înfiinţată > 1989	79	42	70	44	39	15	32	9
generală	74	38	70	52	42	21	33	10
medicină şi farmacie	86	37	81	41	62	22	59	20
agricolă şi zootehnie	81	34	81	47	38	13	33	11
politehnică	96	30	85	30	69	18	46	8
arte	74	39	67	52	44	4	38	3
poliţie	91	33	91	55	38	9	27	9
arhitectură şi urbanism	80	26	84	53	55	4	50	2
Transilvania	76	41	75	51	45	19	39	11
Muntenia	72	33	67	45	42	22	33	13
Moldova	83	37	72	43	50	16	32	7
Bucureşti	78	31	76	52	45	15	39	10
Total populaţie	**77**	**36**	**73**	**49**	**45**	**17**	**37**	**10**

***Exemple de lectură**: 77% dintre studenţii din universităţile de stat din România apreciază că nivelul corupţiei din universităţile de stat din România este ridicat (corupţia este răspândită mult/foarte mult). Doar 35% dintre profesorii universităţilor de stat cred acelaşi lucru, respectiv 45% dintre profesorii din universităţile private.*

În cadrul aceleiaşi categorii de actori (studenţi sau profesori), percepţia cu privire la nivelul corupţiei din universităţile (de stat sau private) din România variază semnificativ doar în funcţie de tipul universităţii: stat vs. privat (Tabelul 25). Aproximativ trei sferturi dintre studenţi, de la stat sau privat în acelaşi grad, apreciază că nivelul corupţiei din universităţile de stat este ridicat sau foarte ridicat. În aceeaşi măsură, studenţii de la stat spun acelaşi lucru şi despre universităţile private. Ponderea studenţilor din sistemul privat care sunt de această părere este însă ceva mai mică (57%). În cazul cadrelor didactice percepţia este mai puternic dependentă de localizarea într-o instituţie privată sau de stat. Fiecare dintre cele două categorii de profesori (stat vs. privat) vede un nivel al corupţiei mai mare în „ograda" celuilalt. Astfel, un sfert dintre profesorii de la stat apreciază că nivelul corupţiei este ridicat în universităţile de stat, respectiv aproape jumătate dintre cei din sistemul privat. Cu privire la universităţile private, situaţia se inversează, jumătate dintre profesorii de la stat apreciind că nivelul corupţiei este ridicat, respectiv o treime dintre cei din sistemul privat.

Când vine vorba despre propria universitate/facultate, atât studenţii, cât şi profesorii din sistemul de stat, declară un nivel al corupţiei percepute semnificativ mai mare comparativ cu actorii din sistemul privat. Destul de probabil, această diferenţă este, în parte, (şi) rezultatul unei presiuni mai mari a societăţii şi instituţiilor asupra sistemului privat (poate avea ca efect o percepţie distorsionată sau o tendinţă de a nu declara situaţia percepută).

Nivelul corupţiei percepute despre propria universitate/facultate diferă destul de mult şi în funcţie de profilul universităţii. Nivele mai ridicate ale corupţiei percepute apar în cazul studenţilor de la medicină şi farmacie, politehnică, arhitectură şi urbanism. Profesorii de la universităţile de medicină şi farmacie afirmă, de asemenea, existenţa unei corupţii mai ridicate, iar cei de la arte, poliţie, arhitectură şi urbanism consideră că nivelul corupţiei din propria universitate/facultate este în medie

mai scăzut. Merită semnalate două situaţii aparte: congruenţa relativă dintre percepţiile studenţilor şi profesorilor de la medicină şi farmacie (corupţie percepută ridicată), respectiv incongruenţa în cazul universităţilor de arhitectură şi urbanism (studenţii percep o corupţie relativ mai ridicată, profesorii dimpotrivă).

Nivelul corupţiei percepute diferă destul de mult între categoriile de actori din mediul academic (Tabelul 26). Categoriile cele mai corupte (la nivel de percepţie) sunt în ordine: administratorii de cămine (31% dintre studenţi consideră că aceştia sunt corupţi, respectiv 17% dintre cadrele didactice), secretarele (19%, respectiv 5%) iar apoi, la egalitate, studenţii şi cadrele didactice (10-12%, respectiv 2-3%). Din nou, cadrele didactice percep, indiferent de categoria evaluată, nivele mai scăzute ale corupţiei.

Tabelul 26 Corupţia percepută relativ la diferiţi actori în funcţie de diferite tipuri de universităţi (%)

Aproape toţi/o mare parte dintre ... sunt corupţi	Studenţi		Profesori şi conferenţiari		Lectori şi asistenţi		Secretare		Administratori de cămine	
Tip universitate	Stud.	Prof.	Stud.	Prof.	Stud.	Prof.	Stud.	Prof.	Stud.	Prof.
stat	12	2	12	3	11	2	21	5	36	17
privat	6	1	11	2	8	1	11	2	17	14
înfiinţată < 1940	13	2	13	4	11	2	28	7	46	21
înfiinţată 1940-1989	12	3	11	4	10	2	12	4	24	16
înfiinţată > 1989	8	1	11	2	9	1	12	3	20	10
generală	11	1	10	3	9	1	16	5	27	19
medicină şi farmacie	12	1	19	5	18	1	30	4	51	11
agricolă şi zootehnie	5	0	5	0	0	0	5	0	43	16
politehnică	4	1	19	1	17	0	31	4	57	18
arte	11	9	15	10	11	9	18	11	28	16
poliţie	13	2	16	2	14	0	16	2	18	2
arhitectură şi urbanism	13	0	14	0	9	0	29	2	50	15
Transilvania	11	3	13	4	11	3	15	5	26	17
Muntenia	10	3	12	3	10	1	17	4	26	17
Moldova	10	1	9	2	9	1	12	2	28	12
Bucureşti	11	1	11	3	10	1	27	6	41	19
Total populaţie	**11**	**2**	**12**	**3**	**10**	**2**	**19**	**5**	**31**	**17**

***Exemple de lectură**: 12% dintre studenţii din universităţile de stat din România apreciază că nivelul corupţiei printre studenţi este ridicat (o mare parte/aproape toţi sunt corupţi). Doar 2% dintre profesorii universităţilor de stat cred acelaşi lucru cu privire la studenţi.*

Nivelul corupţiei percepute variază destul de mult şi în funcţie de profilul universităţilor (Tabelul 26). Astfel, studenţii de la medicină, farmacie şi politehnică apreciază că o pondere mai mare a secretarelor, administratorilor de cămin şi a cadrelor didactice sunt corupte (comparativ cu media). Studenţii de la arhitectură sunt de aceeaşi părere, dar numai cu în legătură cu secretarele şi administratorii. De cealaltă parte, cadrele didactice de la arte apreciază că studenţii, cadrele didactice şi secretarele sunt relativ mai corupte.

Actorii din sistemul privat percep nivele ale corupţiei mai scăzute comparativ cu cei din sistemul de stat. Diferenţele sunt mult mai mari dacă subiectul evaluării sunt secretarele şi administratorii de

cămin (în universitățile de stat evaluările sunt mult mai negative).

Referitor la corupția percepută, diferențele între regiuni sunt în general mici. Doar studenții din Municipiul Bucureşti apreciază că o pondere semnificativ mai mare a secretarelor (27% față de 19% media în total populație) şi a administratorilor de cămin sunt corupți (41% față de 31% media în total populație).

În unele cazuri, corupția poate deveni un mod de viață, o modalitate de a rezolva convenabil diferite probleme sau a obține unele drepturi/avantaje. Astfel, cel mai adesea, studenții pot urmări obținerea unor note mai mari sau trecerea unor examene. Pentru aceasta, ei pot oferi protocoale, bani, cadouri sau pot face unele servicii profesorilor. Câți dintre studenți sau profesori constată (şi declară) existența unor astfel de situații în propria facultate? Aproximativ jumătate dintre studenții anchetați au indicat existența unor situații de acest gen, respectiv o treime dintre cadrele didactice (Tabelul 27). Desigur, evaluările pot viza aceleaşi persoane, prin urmare nu este corect să spunem că jumătate dintre studenți dau cadouri, bani etc. Pe de altă parte, cu cât este mai mare ponderea celor care apreciază că există astfel de situații, cu atât este mai probabil ca situațiile să fie într-un număr mai mare (mai mulți studenți care obişnuiesc să dea mită) sau să aibă o vizibilitate mai mare (să fie mai cunoscute).

Tabelul 27 Corupția percepută ca „normalitate" la nivelul studenților, în funcție de diferite tipuri de universități (% DA)

În facultate există studenți care de obicei ...	dau bani/cadouri/fac servicii pentru a obține note mai mari/a trece un examen		oferă protocoale profesorilor la examen (bufet, cadou)	
Tip universitate	Stud.	Prof.	Stud.	Prof.
stat	60	36	48	33
privat	38	21	30	22
înființată < 1940	60	36	43	30
înființată 1940-1989	66	37	58	31
înființată > 1989	43	30	38	34
generală	53	36	45	33
medicină şi farmacie	79	42	73	43
agricolă şi zootehnie	38	50	33	37
politehnică	76	30	61	26
arte	52	27	34	27
poliție	36	20	25	25
arhitectură şi urbanism	57	26	18	11
Transilvania	48	37	40	33
Muntenia	64	32	63	35
Moldova	64	42	48	33
Bucureşti	53	28	36	27
Total populație	**55**	**34**	**44**	**32**

***Exemple de lectură**: 60% dintre studenții din universitățile de stat din România apreciază că în facultatea lor există studenți care de obicei dau bani/cadouri/fac servicii profesorilor pentru a obține note mai mari sau pentru a trece un examen. Profesorii din mediul de stat sunt de aceeaşi părere în proporție de 36%.*

Din nou, actorii din sistemul privat apreciază într-o proporție mai mică (comparativ cu actorii din

universităţile de stat) existenţa unor situaţii de tipul celor menţionate anterior (Tabelul 27). De asemenea, studenţii universităţilor de medicină, farmacie şi politehnică apreciază că fenomenul are o amploare mai mare în cazul acestor universităţi (cei de la poliţie amploare mai mică). La nivel de percepţie, ponderea studenţilor care corup în mod obişnuit pare să fie ceva mai mare în Muntenia şi Moldova.

Obişnuinţa implicării în acte de corupţie a cadrelor didactice este constatată atât de către cadre, cât şi de către studenţi, dar într-o măsură mai mare de ultimii (Tabelul 28). Actele de corupţie în care se implică acestea sunt în ordine descrescătoare: bani/cadouri/servicii primite pentru a da note mai mari/de trecere, obligativitatea achiziţiei unor lucrări, solicitarea unor protocoale şi plagiat.

Tabelul 28 Corupţia percepută ca „normalitate" la nivelul cadrelor didactice, în funcţie de diferite tipuri de universităţi (% DA)

În facultate există cadre didactice obişnuiesc să ...	primească bani/cadouri/servicii din partea studenţilor mai slabi pentru a-i trece la examene/a le da note mai mari		cează studenţilor să cumpere o anumită publicaţie dacă vor să treacă la examen		ceară/aştepte protocoale (bufet, cadouri) din partea studenţilor la examen		plagieze lucrări ale altor autori	
Tip universitate	Stud.	Prof.	Stud.	Prof.	Stud.	Prof.	Stud	Prof.
stat	50	28	48	29	35	17	25	27
privat	36	13	31	14	21	4	21	9
înfiinţată < 1940	51	27	47	28	31	16	24	29
înfiinţată 1940-1989	55	30	45	26	44	15	20	22
înfiinţată > 1989	38	22	41	27	27	13	26	17
generală	45	27	44	30	33	14	23	23
medicină şi farmacie	75	30	54	27	58	21	18	27
agricolă şi zootehnie	38	47	71	47	14	26	24	29
politehnică	65	15	52	18	37	9	31	16
arte	42	27	25	15	22	23	27	31
poliţie	27	13	59	33	18	11	34	33
arhitectură şi urbanism	38	13	36	9	11	11	21	19
Transilvania	43	30	43	30	30	16	25	25
Muntenia	53	29	46	27	42	17	19	14
Moldova	55	27	41	23	32	13	21	21
Bucureşti	44	19	46	26	28	15	26	30
Total populaţie	**47**	**26**	**44**	**27**	**32**	**15**	**24**	**24**

***Exemple de lectură**: 50% dintre studenţii din universităţile de stat din România apreciază că în facultatea lor există profesori care obişnuiesc să primească bani/cadouri/din partea studenţilor pentru a-i trece la examene sau pentru a le da note mai mari. Profesorii din mediul de stat sunt de aceeaşi părere în proporţie de 28%.*

Din nou, în cazul studenţilor şi profesorilor din mediul privat, nivelul perceput al corupţiei este semnificativ mai scăzut. Studenţii de la medicină şi farmacie percep constant nivele ale corupţiei cadrelor didactice mai mari, indiferent de tipul actului de corupţie (excepţie plagiatul). Obligativitatea achiziţiei unor publicaţii este mai des menţionată de actorii din universităţile cu specific agricol, zootehnic şi de poliţie. Plagiatul caracterizează mai frecvent, la nivel de percepţie, universităţile agricole şi zootehnice, politehnice, de arte şi poliţie.

Presiunile de corupție

Angajarea în acte de corupție este cel mai adesea rezultatul presiunii/solicitărilor din partea actorilor sociali. Relația dintre cel care este corupt şi corupător este deseori ambiguă, pozițiile celor doi actori fiind interşanjabile în funcție de perspectiva adoptată. 13% dintre studenți declară că le-au fost cerute cadouri/bani/servicii pentru a li se rezolva o problemă la facultate (Tabelul 29). Dintre aceştia, doar 6% au reclamat situația. Presiunile de corupție asupra cadrelor didactice sunt aproximativ la fel de mari – 15% declară că li s-au oferit cadouri/bani/servicii pentru a rezolva unui student o problemă la facultate. Însă, în cazul acestora, ponderea celor care au reclamat situația este ceva mai mare – 16%.

Tabelul 29 Presiunile de corupție şi reclamarea acestora în funcție de diferite tipuri de universități (%)

Presiuni de corupție şi reclamarea acestora / Tip universitate	Vi s-au cerut vreodată cadouri/bani/servicii pentru a vă rezolva o problemă importantă la facultate? Ați reclamat sau nu? **(studenți)**		Vi s-au oferit vreodată cadouri/bani/servicii pentru a rezolva unui student o problemă importantă la facultate? Ați reclamat sau nu? **(profesori)**	
	I s-au cerut	Din care, au reclamat	I s-au oferit	Din care, au reclamat
stat	15	4	16	14
privat	9	17	11	36
înființată < 1940	14	6	15	16
înființată 1940-1989	16	3	20	16
înființată > 1989	11	8	13	18
generală	13	4	17	16
medicină şi farmacie	26	4	15	7
agricolă şi zootehnie	10	0	21	50
politehnică	11	0	8	0
arte	14	11	14	21
poliție	5	0	7	25
arhitectură şi urbanism	7	50	6	0
Transilvania	13	4	16	17
Muntenia	14	10	18	32
Moldova	14	0	19	13
Bucureşti	13	9	11	6
Total populație	**13**	**6**	**15**	**16**

***Exemple de lectură**: 15% dintre studenții din universitățile de stat din România declară că le-au fost cerute cadouri/bani/servicii pentru a li se rezolva o problemă importantă la facultate. Dintre aceştia, doar 4% au reclamat cazul. 16% dintre cadrele didactice din universitățile de stat din România declară că le-au fost oferite cadouri/bani/servicii pentru a rezolva unui student o problemă importantă la facultate. Dintre aceştia, 14% declară că au reclamat cazul.*

Din nou, studenții de la medicină şi farmacie declară într-o măsură mai mare că li s-a cerut mită. De cealaltă parte, profesorii de la universitățile cu profil agricol şi zootehnic sunt cei care constată presiuni mai mari din partea studenților, pe care de altfel le şi reclamă într-o proporție de 50%. Diferențele dintre universitățile private şi cele de stat sunt cu puțin în favoarea primelor. O pondere ceva mai mică a studenților şi profesorilor din mediul privat raportează presiunile de corupție, respectiv o pondere mai mare dintre cei care s-au întâlnit cu astfel de situații le reclamă.

Angajarea în acte de corupție

38% dintre cadrele didactice universitare din România apreciază că printre colegii de la facultatea lor există unii cărora studenții le-au oferit bani/cadouri/servicii pentru a-i ajuta să obțină ceva la care nu aveau dreptul (Tabelul 30). În aproximativ o treime din totalul acestor cazuri colegii au şi acceptat oferta. De asemenea, 15% dintre profesori apreciază că au printre colegi unii care solicită mită studenților, iar într-un sfert din cazuri şi primesc. Angajarea declarată în acte de corupție este mai mică în mediul privat. Cadrele didactice de la universitățile agricole şi zootehnice, medicină şi farmacie remarcă astfel de situații relativ mai frecvent. Similar şi cadrele de la universitățile localizate în Moldova.

Tabelul 30 Percepția existenței cazurilor de corupție de către cadrele didactice în funcție de diferite tipuri de universități (%)

Aprecieri ale cadrelor didactice cu privire la situațiile de corupție / Tip universitate	Există colegi cărora un student le-a oferit bani/cadouri/servicii pentru a-i ajuta să obțină ceva la care nu aveau dreptul		Există colegi care cer studenților bani/cadouri/servicii pentru a-i ajuta să obțină ceva la care nu au dreptul	
	Da	Din care, unii au acceptat	Da	Din care, adesea au primit
stat	40	36	16	27
privat	27	11	9	0
înființată < 1940	41	39	17	27
înființată 1940-1989	42	41	19	31
înființată > 1989	31	17	10	10
generală	41	32	15	22
medicină şi farmacie	41	43	19	42
agricolă şi zootehnie	55	43	26	30
politehnică	30	50	14	20
arte	26	36	16	19
poliție	24	23	7	50
arhitectură şi urbanism	36	12	9	0
Transilvania	39	35	17	23
Muntenia	36	38	14	30
Moldova	45	37	21	14
Bucureşti	34	28	11	35
Total populație	**38**	**34**	**15**	**25**

***Exemple de lectură**: 40% dintre cadrele didactice din universitățile de stat din România declară că unora dintre colegi studenții le-au oferit cadouri/bani/servicii pentru a-i ajuta să obțină ceva la care nu aveau dreptul. În aproximativ 36% dintre situațiile de acest tip oferta a fost acceptată. 16% dintre cadrele didactice din universitățile de stat din România declară că printre colegi se află unii care cer cadouri/bani/servicii studenților pentru a-i ajuta să obțină ceva la care nu au dreptul. În 27% dintre aceste situații cererea este acceptată adesea.*

22% dintre studenții din România declară că cineva de la facultate le-a cerut, cel puțin într-o situație, cadouri, bani sau servicii (Tabelul 31). **13% dintre studenți declară că au dat curs acestor cereri cel puțin o dată.** Situațiile de corupție care afectează o pondere mai ridicată a studenților sunt obținerea unei note mai bune sau a uneia de trecere şi obținerea unui loc în cămin sau repararea/renovarea camerei de cămin (7-8% dintre studenți au primit cereri în acest sens). În

legătură cu aceleaşi situații studenții şi declară într-o pondere mai mare (3-4%) că au oferit mita solicitată.

Ponderea studenților cărora cadrele didactice le-au cerut cadouri/bani/servicii este relativ apropiată în universitățile de stat şi cele private dar diferă în funcție de tipul şi de profilul universității. Astfel, ponderea solicitărilor este semnificativ mai mare în cazul universităților de medicină şi farmacie, agricole şi zootehnice şi mult mai mică în cele de poliție. Ponderea studenților care au dat efectiv curs acestor cereri este mai mare în cazul universităților de medicină şi farmacie şi politehnică şi mult mai mică în cele de poliție. Raportat la aceşti indicatori, politehnica reprezintă un caz special: atunci când un angajat al acestui tip de universitate face o cerere ilegală unui student, acesta din urmă răspunde pozitiv în majoritatea situațiilor (Tabelul 31) (24% dintre studenții de la politehnică declară că le-a fost cerut ceva şi 20% declară că au dat, adică peste 80% din cei cărora li s-a cerut).

Situațiile de corupție relativ mai grave (luarea licenței, obținerea unei lucrări de licență sau a unei diplome de absolvire) sunt inegal răspândite. Ele sunt ceva mai frecvent menționate de actorii din mediul privat, de cei din universitățile de medicină şi farmacie sau din Moldova.

Tabelul 31 Presiuni de corupție şi angajarea în acte de corupție la nivelul studenților în funcție de diferite tipuri de universități (%)

V-a cerut cineva de la facultatea dvs. să-i dați bani/cadouri/faceți servicii pentru a vă ajuta să …? Ați dat? Tip universitate	intrați la facultate/masterat/doctorat		obțineți o notă mai bună la un examen		luați un examen		primiți bursă		primiți o bursă de studiu în străinătate		obțineți un loc în cămin		aveți anumite facilități în camera de cămin	
	I s-a cerut	A dat	I s-a cerut	A dat	I s-a cerut	A dat	I s-a cerut	A dat	I s-a cerut	A dat	I s-a cerut	A dat	I s-a cerut	A dat
stat	5	1	7	4	8	4	2	1	1	1	8	4	6	3
privat	5	2	8	4	6	4	3	0	4	1	7	4	4	1
înființată < 1940	5	2	6	4	6	3	2	1	2	1	11	6	7	5
înființată 1940-1989	5	1	10	5	12	5	2	1	1	0	5	1	5	2
înființată > 1989	5	2	8	3	6	4	2	0	2	0	6	4	4	1
generală	5	2	8	4	8	4	2	1	2	1	7	4	5	2
medicină şi farmacie	3	0	10	4	14	7	0	0	2	0	13	9	10	8
agricolă şi zootehnie	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	14	0	10	5
politehnică	4	0	13	11	7	7	0	0	2	0	6	4	13	11
arte	8	2	6	3	5	2	2	0	1	0	12	5	4	2
poliție	0	0	4	2	2	0	0	0	0	0	0	0	2	2
arhitectură şi urbanism	5	2	2	2	2	2	5	2	5	2	9	7	4	2
Transilvania	6	2	8	4	7	4	2	0	1	0	9	5	5	2
Muntenia	4	1	11	5	11	6	2	0	1	0	2	1	3	0
Moldova	3	0	9	5	9	4	1	1	2	1	9	4	11	8

Bucureşti	4	2	5	2	5	3	2	1	3	1	10	5	5	2
Total populaţie	**5**	**2**	**8**	**4**	**7**	**4**	**2**	**1**	**2**	**1**	**8**	**4**	**5**	**3**

V-a cerut cineva de la facultatea dvs. să-i daţi bani/cadouri/faceţi servicii pentru a vă ajuta să …? Aţi dat?	vi se repare, renoveze camera de cămin		primiţi un act de studii mai repede		evitaţi plata unor taxe şcolare		luaţi licenţa		obţineţi o lucrare de licenţă		obţineţi o diplomă de absolvire		Total situaţii	
Tip universitate	I s-a cerut	A dat	I s-a cerut	A dat	I s-a cerut	A dat	I s-a cerut	A dat	I s-a cerut	A dat	I s-a cerut	A dat	I s-a cerut	A dat
stat	6	3	3	2	2	1	2	1	2	1	2	1	23	13
privat	6	3	6	2	3	0	3	1	4	2	2	0	20	12
înfiinţată < 1940	7	5	3	2	1	1	2	1	3	2	2	1	25	16
înfiinţată 1940-1989	4	2	2	0	2	1	2	0	1	0	1	0	22	11
înfiinţată > 1989	6	2	4	2	3	1	3	1	3	1	1	0	20	11
generală	6	3	4	2	3	1	3	1	3	1	2	0	23	13
medicină şi farmacie	10	8	4	2	1	1	3	2	5	3	4	3	31	23
agricolă şi zootehnie	14	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29	14
politehnică	7	6	4	0	2	2	2	2	2	0	0	0	24	20
arte	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	20	9
poliţie	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2
arhitectură şi urbanism	5	2	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	23	13
Transilvania	6	3	4	3	2	1	2	1	2	2	1	1	24	14
Muntenia	3	2	3	0	1	0	2	0	1	0	0	0	21	10
Moldova	6	4	5	1	3	2	5	2	4	2	2	0	24	15
Bucureşti	7	4	3	2	2	0	2	1	3	1	2	1	20	12
Total populaţie	**6**	**3**	**4**	**2**	**2**	**1**	**2**	**1**	**3**	**1**	**2**	**1**	**22**	**13**

***Exemple de lectură**: 6% dintre studenţii din universităţile de stat din România declară că cineva de din propria facultate le-a cerut cadouri/bani/servicii pentru a le repara/renova camera de cămin. 3% dintre studenţii din universităţile de stat din România declară că au oferit cuiva din propria facultate cadouri/bani/servicii pentru a li se repara/renova camera de cămin (în urma solicitării mitei).*

Aproximativ aceeaşi pondere a cadrelor didactice (23%) declară că li s-au oferit bani/cadouri/servicii de către studenţi (Tabelul 32). În aproximativ 60% dintre aceste situaţii, mita a fost oferită direct de către studenţi (fără intermediari). **7% dintre cadrele didactice care declară că le-a fost oferită mită recunosc şi faptul că au acceptat-o (aproximativ 2% din totalul cadrelor didactice).** Presiunea asupra cadrelor didactice este relativ mai mare în universităţile de stat, cele agricole şi zootehnice, din Moldova şi mai scăzută în cele de poliţie, arhitectură şi urbanism. Mita este oferită direct de majoritatea studenţilor din mediul privat şi de 75% dintre studenţii la politehnică. Cadrele didactice care declară într-o măsură mai mare faptul că au acceptat cadouri/bani/servicii din partea studenţilor sunt cele de la universităţile agricole şi de zootehnie sau din Muntenia. O pondere mai mică a cadrelor didactice de la medicină şi farmacie, arte, arhitectură şi urbanism declară că au acceptat cadouri/bani/servicii. Referitor la implicarea în situaţii de corupţie, cea mai mare diferenţă între declaraţiile studenţilor şi cele ale cadrelor didactice apare în cazul universităţilor de medicină şi farmacie. Aici, aproximativ unul din trei studenţi declară că i s-a cerut ceva, unul din patru recunoaşte că a dat, unul din cinci profesori declară că i s-a oferit dar doar unul din o sută recunoaşte că a primit cadouri/bani/servicii.

Tabelul 32 Presiuni de corupție și angajarea în acte de corupție la nivelul studenților în funcție de diferite tipuri de universități (%)

Cadrul didactic declară că i s-au oferit bani, cadouri sau servicii de către studenți Tip universitate	Da (%)	Din care, direct de către studenți (%)	Din care, situații în care a acceptat (%)
stat	24	58	7
privat	15	90	3
înființată < 1940	22	55	6
înființată 1940-1989	31	57	12
înființată > 1989	18	75	4
generală	25	60	8
medicină şi farmacie	22	67	3
agricolă şi zootehnie	32	50	11
politehnică	20	75	7
arte	18	53	4
poliție	11	80	7
arhitectură şi urbanism	9	50	0
Transilvania	24	60	7
Muntenia	26	60	12
Moldova	30	58	7
Bucureşti	16	63	4
Total populație	**23**	**60**	**7**

***Exemple de lectură**: 24% dintre cadrele didactice din universitățile de stat din România declară că li s-au oferit cadouri/bani/servicii de către studenți. În 58% din aceste situații mita a fost oferită direct de către studenți, iar în 7% a fost acceptată.*

Un tip aparte al situațiilor de corupție au loc în interiorul facultăților, în relația dintre cadrele didactice aflate în diferite poziții de conducere (Tabelul 33). Chiar dacă situațiile de corupție la acest nivel pot fi mai dificil de măsurat, evaluările fiind mai afectate de subiectivitate, datele arată existența unor practici cu o largă răspândire. Astfel, aproximativ 60% dintre profesori apreciază că în facultățile din care fac parte, la concursurile pe post „se ştie" pentru cine este postul şi cel mai adesea nu mai se înscrie altcineva sau că sarcinile de lucru sunt distribuite inechitabil. Ceva mai puțin răspândite (în jur de 40%) sunt situațiile în care cursurile şi seminariile sunt distribuite inechitabil sau cele în care se constată diferențe în cuantumul salariilor în funcție de criterii exterioare pregătirii, funcției, cantității şi calității muncii depuse. O pondere ceva mai redusă, dar totuşi ridicată (în jur de 20%), dacă avem în vedere misiunea universității, revine situațiilor în care se constată că anumite persoane au obținut grade didactice fără să îndeplinească condițiile cerute de lege sau în care unele persoane au obținut un post plătind o anumită sumă de bani, dând un cadou sau folosindu-se de relații.

Tabelul 33 Situații de corupție la nivelul relațiilor dintre cadrele didactice în funcție de diferite tipuri de universități (% DA)

Cadrul didactic declară că în facultate s-au întâmplat următoarele ... / Tip universitate	la concursurile pe post „se știe" pentru cine este postul și cel mai adesea nu mai se înscrie altcineva	sarcinile de lucru sunt distribuite inechitabil	cursurile și seminariile sunt distribuite inechitabil	cineva a obținut un grad didactic fără să îndeplinească condițiile cerute de lege	există diferențe în cuantumul salariilor în funcție de criterii exterioare pregătirii, funcției, cantității și calității muncii depuse	cineva a obținut un post plătind o anumită sumă de bani, dând un cadou sau folosindu-se de relații
stat	62	64	49	25	41	17
privat	39	42	34	14	33	9
înființată < 1940	63	66	50	26	39	18
înființată 1940-1989	59	57	46	20	40	12
înființată > 1989	50	55	43	20	41	15
generală	60	63	49	25	41	14
medicină şi farmacie	50	46	36	23	26	21
agricolă şi zootehnie	66	68	58	42	50	24
politehnică	50	59	47	15	31	9
arte	60	57	45	23	60	35
poliție	51	60	38	18	36	16
arhitectură şi urbanism	72	72	53	13	28	4
Transilvania	60	62	49	26	44	16
Muntenia	53	57	50	23	38	14
Moldova	52	58	43	20	39	14
Bucureşti	62	63	46	22	37	19
Total populație	**59**	**61**	**47**	**23**	**40**	**16**

***Exemple de lectură**: 62% dintre cadrele didactice din universitățile de stat din România declară că, în cadrul facultății la care sunt angajați, la concursurile pe post „se știe" pentru cine este postul și cel mai adesea nu mai se înscrie altcineva (au cunoştință de cel puțin o situație de acest tip).*

O pondere mai mică a cadrelor didactice din universitățile private declară că astfel de situații se întâmplă la locul lor de muncă. În restul cazurilor, ponderea situațiilor de corupție variază destul de puțin. În ceea ce priveşte situația generală, ceva mai multe situații de corupție în relațiile dintre cadrele didactice sunt semnalate în cazul universităților de arhitectură şi urbanism, agricole şi zootehnice şi mai puține la universitățile de medicină şi farmacie. Diferențele în funcție de gradul didactic al respondentului sunt aproape inexistente.

Câteva concluzii

- Cea mai mare parte a cadrelor didactice şi a studenţilor au cunoştinţă de cel puţin un caz de corupţie academică. Principalele surse de informare relativ la cazurile de corupţie sunt media şi discuţiile cu alte persoane. Experienţa proprie constituie o sursă doar pentru un sfert dintre studenţi, respectiv o şeptime dintre cadrele didactice.
- Corupţia percepută este foarte mare (trei sferturi dintre studenţi, o treime dintre profesori) atunci când e vorba de universităţile din România în general dar mult mai mică atunci când referentul este propria universitate/facultate (aproximativ o treime dintre studenţi, respectiv o şeptime dintre profesori). Studenţii percep nivele ale corupţiei semnificativ mai ridicate comparativ cu profesorii (duble sau chiar triple).
- Corupţia percepută diferă mult în funcţie de actorii vizaţi. Se consideră că administratorii de cămin sunt cei mai corupţi, urmaţi de secretare şi doar apoi de studenţi şi profesori (la egalitate). Din nou, studenţii percep un nivel al corupţiei semnificativ mai mare (într-o pondere de două-patru ori mai mare comparativ cu profesorii).
- Aproximativ jumătate dintre studenţi şi o treime dintre profesori consideră că în facultatea lor există studenţi care de obicei dau bani/cadouri/fac servicii şi oferă protocoale profesorilor.
- Aproximativ jumătate dintre studenţi şi un sfert dintre profesori consideră că în facultatea lor există cadre didactice care obişnuiesc să primească bani/cadouri/servicii din partea studenţilor. Un sfert dintre actori apreciază că în facultate există profesori care obişnuiesc să plagieze.
- 13% dintre studenţi declară că li s-au cerut cel puţin o dată cadouri/bani/servicii pentru rezolvarea unei probleme la facultate. Doar 6% dintre aceştia declară că au depus o reclamaţie în acest sens.
- 15-23% (în funcţie de întrebare) dintre profesori declară că li s-au oferit cel puţin o dată cadouri/bani/servicii pentru rezolvarea unei probleme unui student. Doar 16% dintre aceştia declară că au depus o reclamaţie în acest sens.
- 38% dintre cadrele didactice declară că printre colegi există cel puţin unul cărora cel puţin un student le-a oferit cadouri/bani/servicii pentru a-i ajuta să obţină ceva la care nu aveau dreptul.
- 15% dintre cadrele didactice declară că printre colegi există cel puţin unul care cere studenţilor cadouri/bani/servicii pentru a-i ajuta să obţină ceva la care nu au dreptul.
- 22% dintre studenţi declară că le-a fost cerut ceva de către cineva din propria facultate pentru a primi anumite beneficii. Principalele tipuri de situaţii menţionate de către studenţi sunt: obţinerea unei note mai bune, trecerea unui examen, obţinerea unui loc în cămin, repararea/renovarea camerei de cămin.
- 13% dintre studenţi recunosc faptul că au dat ceva cuiva de la propria facultate pentru a obţine anumite beneficii. Situaţiile menţionate cu o pondere ridicată sunt: obţinerea unei note mai bune, trecerea unui examen, obţinerea unui loc în cămin, obţinerea unor facilităţi în camera de cămin, repararea/renovarea camerei de cămin.
- Relaţia dintre cadrele didactice şi instituţia universităţii este de asemenea marcată de acte de corupţie. Profesorii reclamă în principal practicile cu privire la ocuparea posturilor didactice, distribuirea inechitabilă a sarcinilor de lucru şi a cursurilor, utilizarea unor criterii incorecte pentru stabilirea salariilor. Existenţa unor astfel de situaţii este declarată în aproximativ aceeaşi măsură de toate gradele didactice.

C. Procesul educaţional

Evaluări ale sistemului de evaluare-notare

În materialul care urmează ne-au interesat în principal următoarele teme: evaluarea cursurilor şi cadrelor didactice de către studenţi (dacă există o practică de evaluare a cursurilor, evaluarea cursurilor în general, evaluarea cadrelor didactice în general, strategiile de predare utilizate), sistemele de evaluare şi notare (corectitudinea notării, ce anume se evaluează), competenţele dezvoltate de facultate, imaginea profesorului preferat, numărul şi ponderea diferitelor tipuri de discipline (discipline obligatorii, opţionale şi „opţionale impuse"), criteriile de alegere a unui curs opţional. Datele prezentate trebuie privite prin prisma limitelor aferente oricărei cercetări de acest tip. Câteva precizări în acest sens se impun: temele sunt discutate în principal din perspectiva studenţilor (dar nu numai); o mare parte a evaluărilor ţin de percepţie chiar dacă unele vizează şi comportamente efective (mai exact, declaraţii cu privire la acestea).

Evaluarea cursurilor şi cadrelor didactice de către studenţi

Aproximativ o treime dintre studenţi declară că practica de evaluare a cursurilor de către studenţi nu este deloc prezentă în facultatea lor. O altă treime apreciază că studenţii evaluează doar câteva cursuri, şi câte o şesime că sunt evaluate majoritatea cursurilor, respectiv toate (Tabelul 24). Ponderea situaţiilor în care nu este evaluat niciun curs variază destul de puţin. Ponderi mai mari regăsim în cazul universităţilor din Bucureşti, de medicină şi farmacie, arte sau poliţie. În Moldova practica de evaluare este semnificativ mai prezentă comparativ cu media naţională.

Tabelul 34 Evaluarea cursurilor şi cadrelor didactice de către studenţi în funcţie de diferite tipuri de universităţi (% în mare sau foarte mare măsură)

Tip universitate	Niciun curs nu este evaluat de către studenţi	Informaţia oferită în cursuri este de actualitate	Cursurile accentuează suficient componenta practică a temelor predate	Se acordă prea multă importanţă memorării	Abilitatea cadrelor didactice de a preda	Disponibilitatea cadrelor didactice pentru consultaţii, lămuriri, întrebări	Atitudinea cadrelor didactice faţă de studenţi
stat	36	79	57	67	80	70	70
privat	34	81	66	69	80	77	79
înfiinţată < 1940	37	80	54	65	79	70	68
înfiinţată 1940-1989	33	72	58	70	80	68	72

înființată > 1989	35	83	64	69	80	76	76
generală	31	80	61	69	81	73	76
medicină şi farmacie	44	89	53	82	89	67	59
agricolă şi zootehnie	38	71	71	76	90	86	86
politehnică	35	63	35	63	67	69	48
arte	45	76	66	64	80	73	75
poliție	46	89	50	64	77	71	61
arhitectură şi urbanism	50	84	57	34	61	57	59
Transilvania	31	81	65	71	82	76	78
Muntenia	37	75	57	75	82	71	71
Moldova	21	81	63	63	82	77	74
Bucureşti	47	81	51	61	75	66	65
Total populație	**35**	**80**	**59**	**67**	**80**	**72**	**72**

Exemple de lectură*: 36% dintre studenții din universitățile de stat din România declară că în propria facultate niciun curs nu este evaluat de către studenți. Aceiaşi studenți, declară în proporție de 79% că informația oferită în cursuri este de actualitate într-o măsură mare sau foarte mare.*

Un alt element de interes îl constituie evaluarea pe câteva criterii (actualitatea informației, accentul pe aspectele practice, importanța acordată memorării) a cursurilor în general (Tabelul 24). Cea mai mare parte a studenților (80%) consideră că informația predată la cursuri este de actualitate într-o măsură mare sau foarte mare. Ceva mai puțini (59%) sunt de părere că partea practică este suficient prezentă în cadrul cursurilor. Un punct slab îl constituie locul acordat memorării – 67% dintre studenții consideră că se acordă o prea mare importanță memorării. Cu privire la acest aspect, universitățile de medicină şi farmacie şi cele de arhitectură şi urbanism se află la poli opuşi (82% dintre studenții primelor față de 34% dintre studenții ultimelor consideră că se pune un accent prea mare pe memorie), situație relativ explicabilă prin specificul disciplinelor predate în cele două tipuri de universități. Componenta practică este mai puțin prezentă în cursurile de la politehnică, dar din nou situația se explică prin existența unor aspecte specifice – structurarea diferită a predării în universitățile politehnice – aici partea practică revine laboratoarelor.

În ceea ce priveşte cadrele didactice am evaluat percepția cu privire la abilitatea acestora de a preda, disponibilitatea pentru consultații, lămuriri, întrebări şi atitudinea față de studenți (Tabelul 24). Relativ la aceşti indicatori majoritatea studenților emit evaluări pozitive: cadrele au abilități didactice (80%), sunt disponibile pentru consultări (72%) şi au o atitudine corectă față de studenți (72%). În legătură cu abilitățile de predare, scoruri mai mici apar în cazul universităților politehnice, arhitectură şi urbanism. Disponibilitatea cadrelor pentru consultații este ceva mai scăzută în cazul universităților de arhitectură şi urbanism, iar atitudinea cadrelor față de studenți este mai des reclamată în universitățile de medicină şi farmacie, politehnice, arhitectură şi urbanism. Numărul relativ mai mare al studenților din capitală pe anul de studiu pare să afecteze uşor calitatea relației dintre cadre şi studenți (o disponibilitate pentru consultații mai scăzută şi o atitudine mai puțin corectă comparativ cu media națională).

Competențele dezvoltate de universitate

O dimensiune importantă a calității învățământului superior o constituie competențele propuse spre dezvoltare de către aceste instituții. În general, ceva mai mult de jumătate dintre studenți apreciază

că universitatea dezvoltă competențe precum: obișnuința de a învăța continuu, capacitatea de a argumenta convingător un punct de vedere, capacitatea de a lucra în echipă, capacitatea de a redacta în scris o argumentație concisă şi la obiect, capacitatea de a conduce o echipă de lucru (aici procentul e puțin sub 50%), capacitatea de a găsi soluții la probleme noi, spiritul critic, creativitatea, capacitatea de a te organiza la locul de muncă (Tabelul 35).

Percepțiile studenților cu privire la competențele dezvoltate de universitate diferă doar în funcție de profilul universității. Astfel:

- ❖ obişnuința de a învăța continuu este menționată mai frecvent de studenții de la medicină şi farmacie,
- ❖ capacitatea de a argumenta convingător un punct de vedere este mai rar menționată de către studenții de la politehnică,
- ❖ capacitatea de a lucra în echipă este mai frecvent menționată de studenții de la universitățile agricole şi zootehnice, de arhitectură şi urbanism,
- ❖ capacitatea de a redacta în scris o argumentație concisă şi la obiect apare mai des menționată de studenții de la poliție şi mai rar de cei de la medicină şi farmacie, agricultură şi zootehnie, politehnică,
- ❖ capacitatea de a conduce o echipă de lucru este mai rar menționată de studenții de la politehnică,
- ❖ capacitatea de a găsi soluții la probleme noi este mai rar menționată de studenții de la medicină şi farmacie, politehnică şi mai frecvent de cei de la arhitectură şi urbanism, arte, agricultură şi zootehnie,
- ❖ spiritul critic este mai des menționat de studenții de la arhitectură şi urbanism, arte şi mai rar de cei la agricultură şi zootehnie, politehnică,
- ❖ creativitatea mai puțin de cei de la medicină şi farmacie, poliție şi mai mult de cei la arhitectură şi urbanism, arte,
- ❖ capacitatea de a te organiza la locul de muncă este relativ egal menționată de către studenții din toate universitățile.

Tabelul 35 Competențele dezvoltate de către facultate în viziunea studenților, în funcție de diferite tipuri de universități şi caracteristici ale respondenților (% în mare sau foarte mare măsură)

Competențe ... / Tip universitate	Obişnuința de a învăța continuu	Capacitatea de a argumenta convingător un punct de vedere	Capacitatea de a lucra în echipă	Capacitatea de a redacta în scris o argumentație concisă şi la obiect	Capacitatea de a conduce o echipă de lucru	Capacitatea de a găsi soluții la probleme noi	Spiritul critic	Creativitatea	Capacitatea de a te organiza la locul de muncă

stat	64	69	64	57	46	60	66	63	63
privat	63	68	69	66	56	66	63	67	65
înfiinţată < 1940	65	67	64	54	47	63	68	63	65
înfiinţată 1940-1989	66	66	63	55	43	57	58	61	61
înfiinţată > 1989	62	72	67	67	52	62	66	65	64
generală	62	70	66	65	48	60	62	63	62
medicină şi farmacie	80	65	53	41	43	48	64	51	69
agricolă şi zootehnie	52	57	76	33	57	71	52	67	71
politehnică	69	48	59	37	26	48	46	56	56
arte	70	71	68	49	54	74	81	78	72
poliţie	63	70	57	71	55	55	77	41	61
arhitectură şi urbanism	55	77	77	55	54	82	84	84	64
Transilvania	60	70	69	59	51	65	67	68	65
Muntenia	69	70	60	67	39	54	60	63	59
Moldova	72	72	71	55	54	65	59	71	72
Bucureşti	62	66	60	57	47	59	70	56	61
Media 5-8	63	67	66	56	48	60	61	61	58
Media 8-9	62	67	66	58	49	59	64	59	65
Medie 9+	67	71	62	63	46	61	74	67	65
Primii 10%	66	73	64	60	48	65	70	66	64
Primii 20%	67	71	71	62	56	67	69	70	71
Primii 40%	61	68	67	61	48	60	64	62	62
Restul	59	62	60	54	41	52	59	56	57
Total populaţie	**64**	**69**	**65**	**59**	**48**	**61**	**65**	**64**	**64**

***Exemple de lectură**: 64% dintre studenţii din universităţile de stat din România declară că obişnuinţa de a învăţa continuu reprezintă o competenţă dezvoltată de universitate într-o măsură mare sau foarte mare.*

Evaluarea şi notarea

Datele prezentate în continuare (Tabelul 36) nu reprezintă o situaţie generală a notelor obţinute la toate cursurile (ar fi trebuit culese foarte multe date pentru aceasta). Ne-a interesat mai degrabă să vedem dacă există sau nu diferenţe de notare între cursurile obligatorii şi cele opţionale şi să aproximăm incidenţa situaţiilor de anumite tipuri (nepromovare, promovare la limită, notare maximă) la nivelul studenţilor, nu la nivelul tuturor cursurilor (notărilor).

Media notelor maxime obţinute de studenţi nu diferă în funcţie de tipul disciplinei sau al universităţii (stat vs. privat). Media notelor minime obţinute de studenţii de la stat este ceva mai mare decât a celor de la privat, mai ales în cazul disciplinelor opţionale.

Toate notele maxime, indiferent de tipul disciplinei sau al universităţii, sunt mai mari de 5, împărţindu-se aproximativ egal între note de 6-9, respectiv 10. Notele de 10 sunt relativ mai frecvente în cazul disciplinelor opţionale sau în cazul studenţilor de la universităţile de stat.

Din totalul studenţilor, 13% au picat cel puţin un examen obligatoriu şi 5% cel puţin un opţional (nu există diferenţe în funcţie de tipul universităţii). 3% dintre studenţi nu au avut o notă la o disciplină obligatorie mai mică de 10, respectiv 15% dacă e vorba de disciplinele opţionale (comparativ cu universităţile private, la cele de stat ceva mai mulţi studenţi tind să ia nota maximă la disciplinele opţionale).

Tabelul 36 **Notele obținute de studenți în funcție de tipul disciplinei și forma de proprietate a universității**

Nota	maximă			minimă		
Disciplină	stat	privat	**total**	stat	privat	**total**
Obligatorie	9.1	8.9	**9.1**	6.5	6.2	**6.4**
Opțională	9.2	9.1	**9.2**	7.6	7.0	**7.5**

** Datele reprezintă valori medii.*

***Exemple de lectură**: Media notelor maxime obținute de studenții din universitățile de stat din România la disciplinele obligatorii este 9,1. În cazul studenților din mediul privat, același indicator are valoarea 8,9.*

Universitate	Nota	sub 5	5	6-9	10
stat	nota maximă - obligatoriu	0	0	43	56
	nota maximă - opțional	0	0	38	62
	nota minimă - obligatoriu	14	9	74	3
	nota minimă - opțional	5	5	72	18
privat	nota maximă - obligatoriu	0	0	49	50
	nota maximă - opțional	0	0	43	56
	nota minimă - obligatoriu	12	9	77	2
	nota minimă - opțional	6	7	81	6
total	nota maximă - obligatoriu	0	0	45	55
	nota maximă - opțional	0	0	39	61
	nota minimă - obligatoriu	13	9	74	3
	nota minimă - opțional	5	6	74	15

** Datele reprezintă procente.*

***Exemple de lectură**: 0% dintre studenții din universitățile de stat din România declară că nota maximă obținută la o disciplină obligatorie a fost sub cinci, 0% că a fost cinci, 43% că a fost între 6 și 9 și 56% că a fost 10 (zece).*

Profesorii şi studenții deopotrivă apreciază că situația comună este cea în care notele date/primite reflectă situația reală – sunt aproximativ egale cu cele meritate (Tabelul 37). După cum era de aşteptat, în medie, profesorii apreciază că obiectivitatea notării este ceva mai mare sau că atunci când notarea nu este obiectivă ea este în favoarea studenților (spun aceasta într-o măsură mai mare comparativ cu studenții). De cealaltă parte, comparativ cu declarațiile profesorilor, studenții apreciază că situațiile în care notarea este în defavoarea lor sunt mult mai frecvente. Se constată existența unor diferențe ale aprecierilor în funcție de profilul universității, dar cel mai adesea doar la nivelul studenților. Astfel, spun că primesc note mai mari decât cele meritate într-o măsură mai mică studenții de la medicină şi farmacie, politehnică, poliție, arhitectură şi urbanism. De asemenea, studenții de la poliție sunt de părere că primesc note mai mici decât cele meritate într-o proporție mai mare. Dintre profesori, cei mai obiectivi se consideră cei de la universitățile agricole şi de zootehnie.

Tabelul 37 **Aprecierea obiectivității notelor primite/date (În cele mai multe cazuri, notele primite/date au fost … cele meritate.) în funcție de diferite tipuri de universități și caracteristici ale respondenților**

Itemi relativ la evaluare	Studenți			Profesori		
Tip universitate	mai mari	mai mici	aproximativ egale	mai mari	mai mici	aproximativ egale
stat	8	16	73	20	0	79

privat	13	13	70	19	1	80
înfiinţată < 1940	10	15	72	20	0	78
înfiinţată 1940-1989	6	16	75	17	0	82
înfiinţată > 1989	9	15	71	19	0	80
generală	10	13	72	21	0	78
medicină şi farmacie	3	21	73	20	0	77
agricolă şi zootehnie	10	10	81	3	0	97
politehnică	4	15	80	24	0	76
arte	15	18	65	14	0	85
poliţie	4	27	70	13	0	87
arhitectură şi urbanism	5	14	77	17	2	77
Transilvania	11	17	69	19	0	80
Muntenia	4	14	78	21	0	78
Moldova	10	10	75	23	0	77
Bucureşti	8	17	71	17	1	80
Media 5-8	8	17	71	-	-	-
Media 8-9	8	19	69	-	-	-
Medie 9+	11	11	76	-	-	-
Primii 10%	10	8	80	-	-	-
Primii 20%	9	19	70	-	-	-
Primii 40%	6	20	70	-	-	-
Restul	11	19	66	-	-	-
Max. lector	-	-	-	20	0	79
Conferenţiar/profesor	-	-	-	19	1	80
Total populaţie	**9**	**15**	**72**	**20**	**0**	**78**

***Exemple de lectură**: 8% dintre studenţii din universităţile de stat din România apreciază că, în cele mai multe cazuri, notele obţinute au fost mai mari decât cele meritate. 20% dintre profesorii din universităţile de stat apreciază că au dat note mai mari decât cele meritate.*

Principalele motive (declarate) pentru care profesorii dau uneori note mai mari ţin în principal de reprezentarea lor cu privire la capacitatea şi disponibilitatea (la nivel de percepţie) studenţilor de a învăţa mai mult (57% dintre cadre menţionează acest motiv), neimportanţa notelor pentru viaţa studenţilor (42%) şi pierderea studenţilor de către facultate (32%).

În viziunea studenţilor, principalul criteriu ce ar trebui utilizat pentru evaluare şi notare ar trebui să fie „capacitatea de a aplica cunoştinţele în diferite contexte, teoretice şi practice" (Tabelul 38). Ceilalţi preferă în proporţii similare (22-25%) „capacitatea de a rezolva probleme practice, de a asculta şi a comunica, de a se auto-organiza şi a se auto-perfecţiona" sau „cantitatea de informaţie reţinută de studenţi". Dacă acest ultim criteriu nu variază mult între diferitele categorii de studenţi, primele două au ponderi diferite în funcţie de acestea. Astfel, preferinţa pentru criteriul „cantitatea de informaţie memorată" este mai mare în cazul studenţilor din mediul privat, de la universităţile de medicină şi farmacie sau a celor mai slabi la învăţătură şi este mai mică în cazul celor de la universităţile agricole şi de zootehnie, poliţie, arhitectură şi urbanism sau din Bucureşti. Criteriul „capacitatea de aplicare a cunoştinţelor" este mai des preferat de studenţii din universităţile de stat, de la ştiinţele agricole şi zootehnice, poliţie, arhitectură şi urbanism şi mai puţin de cei cu rezultate şcolare mai slabe.

În ceea ce îi priveşte pe profesori (deşi datele nu sunt decât parţial comparabile), aceştia aplică cele trei criterii în proporţii puţin diferite de cele dorite de studenţi (Tabelul 38). Astfel, comparativ cu

studenții, cadrele didactice apreciază că evaluează şi notează într-o măsură uşor mai mare în funcție de cantitatea de informație reținută (22% față de 10%). Ponderea criteriilor nu variază mult în funcție de tipul universității în care sunt angajate cadrele didactice sau în funcție de caracteristicile acestora (doar în cazul universităților de zootehnie şi ştiințe agricole apare un accent mai mare pe capacitatea de aplicare a cunoştințelor în practică).

Fiecare dintre cele trei sisteme de evaluare propuse a beneficiat aproximativ în aceeaşi măsură de preferințele studenților (Tabelul 38). În cadrul diferitelor categorii de studenți apar însă diferențe relativ la sistemul de evaluare preferat. Astfel, evaluarea pe baza unui examen unic la finalul semestrului este preferată într-o măsură mai mare de studenții din universitățile înființate după 1989, cele de poliție sau de către studenții mai slabi şi mai puțin preferată de studenții din Moldova, de la zootehnie şi agricultură sau de către cei cu rezultate şcolare mai bune. Un sistem de evaluare bazat pe mai multe examene distribuite pe parcursul semestrului este preferat într-o măsură mai mare de studenții de la politehnică, zootehnie şi agricultură. Evaluarea pe baza unui examen final, a activității de seminar şi a lucrului individual este preferată de studenții de la arhitectură şi urbanism, din Moldova, cu rezultate şcolare mai bune şi mai puțin preferată de studenții de la poliție sau cu rezultate mai slabe.

Tabelul 38 Criteriile de evaluare-notare şi sistemul de evaluare preferate de către studenți, respectiv utilizate de profesori în funcție de diferite tipuri de universități şi caracteristici ale respondenților

Itemi relativ la evaluare	Profesorii ar trebui să evalueze şi să dea note în primul rând în funcție de ... Profesorii declară că dau note în primul rând în funcție de ...						Sistemul de evaluare preferat		
Tip universitate	Cantitatea de informație reținută de studenți		Capacitatea de a aplica cunoştințele în diferite contexte, teoretice şi practice		Capacitatea de a rezolva probleme practice, de a asculta şi a comunica, de a se auto-organiza şi a se auto-perfecționa		Evaluare pe baza unui singur examen la sfârşitul semestrului	Evaluare pe baza mai multor examene distribuite la intervale egale de-a lungul semestrului	Evaluare pe baza unui examen,la activității la seminar/laborator şi a lucrului individual
Respondenți	S	P	S	P	S	P	S	S	S
stat	20	10	53	59	25	27	36	30	32
privat	29	11	43	60	24	27	42	25	29
înființată < 1940	17	9	54	61	27	25	33	32	33
înființată 1940-1989	21	10	50	59	26	30	29	32	35
înființată > 1989	28	12	47	57	23	28	45	24	28
generală	24	11	48	59	24	27	38	27	32
medicină şi farmacie	31	14	44	56	24	23	38	34	27

agricolă şi zootehnie	5	5	67	68	19	26	14	48	38
politehnică	13	11	59	58	26	28	26	48	26
arte	24	8	52	59	24	28	42	28	26
poliție	9	9	63	62	29	27	48	29	23
arhitectură şi urbanism	7	4	61	62	30	28	14	30	54
Transilvania	29	10	45	60	26	28	43	29	28
Muntenia	25	14	51	60	20	23	42	27	27
Moldova	23	11	52	58	23	28	28	28	42
Bucureşti	13	8	56	59	27	27	32	31	33
Media 5-8	26	-	47		26		38	32	29
Media 8-9	25	-	52		22		43	26	30
Medie 9+	18	-	54		28		31	30	38
Primii 10%	19	-	53		27		29	29	41
Primii 20%	21	-	54		24		41	30	27
Primii 40%	21	-	52		24		40	27	31
Restul	32	-	41		25		45	32	22
Neimplicat în programe internaționale	-	8	-	58	-	30	-	-	-
Implicat într-un program	-	14	-	62	-	22	-	-	-
Implicat în 2+ programe	-	9	-	57	-	32	-	-	-
Vechime în sistem înainte de 1989	-	10	-	64	-	25	-	-	-
1989-1999	-	11	-	62	-	26	-	-	-
2000-2007	-	11	-	56	-	25	-	-	-
Total populație	**22**	**10**	**51**	**59**	**25**	**27**	**37**	**29**	**32**

***Exemple de lectură**: 20% dintre studenții din universitățile de stat din România apreciază că evaluarea şi notarea ar trebui să se facă în funcție de cantitatea de informație reținută de studenți. 10% dintre profesorii din universitățile de stat apreciază că fac evaluarea şi notarea în funcție de acest criteriu.*

Majoritatea studenților (84%) declară că profesorii le comunică la începutul semestrului formele de testare şi criteriile de notare (Tabelul 39). În destul de multe situații, însă, cel mai probabil aceste informații sunt prezentate într-o formă orală, dat fiind faptul că doar 40% dintre studenți declară că primesc programele analitice ale disciplinelor studiate. Ceva mai mulți studenți (47%) declară că profesorii oferă un feedback satisfăcător atunci când studenții doresc să afle ce anume au greşit la o testare/examen. Potrivit studenților, feedback-ul oferit de profesori este relativ mai rar în cazul universităților de poliție, politehnică, respectiv mai frecvent în cazul universităților private, de arte sau din Moldova. O parte mai mare a studenților din universitățile private, de la poliție sau din Moldova declară că primesc des sau foarte des programe analitice pentru disciplinele studiate, respectiv mai puțini dintre cei de la politehnică, arhitectură şi urbanism. Prezentarea formelor de testare şi a criteriilor de notare la începutul semestrului reprezintă o regulă respectată mai mult în universitățile agricole şi zootehnice şi ceva mai puțin în cele de arte.

Tabelul 39 Practici pentru evaluare şi notare în funcție de diferite tipuri de universități şi caracteristici ale respondenților (Studenții consideră că des sau foarte des ...)

Tip universitate	... profesorii oferă un feedback satisfăcător atunci când doriți să aflați ce anume ați greşit la o testare/examen	... primesc programe analitice pentru disciplinele studiate	... profesorii le comunică la începutul semestrului formele de testare şi criteriile de notare

stat	43	36	83
privat	60	56	86
înfiinţată < 1940	44	34	86
înfiinţată 1940-1989	45	36	82
înfiinţată > 1989	50	49	84
generală	49	43	84
medicină şi farmacie	38	32	86
agricolă şi zootehnie	43	38	100
politehnică	31	26	89
arte	58	40	75
poliţie	25	57	89
arhitectură şi urbanism	38	21	88
Transilvania	50	43	80
Muntenia	42	37	83
Moldova	58	54	88
Bucureşti	41	34	87
Media 5-8	45	39	86
Media 8-9	44	44	85
Medie 9+	52	43	83
Primii 10%	53	40	86
Primii 20%	46	41	85
Primii 40%	47	41	85
Restul	40	41	82
Total populaţie	**47**	**40**	**84**

***Exemple de lectură**: 43% dintre studenţii din universităţile de stat din România apreciază că profesorii oferă un feedback satisfăcător atunci când studenţii doresc să afle ce anume au greşit la o testare/examen.*

Strategiile de predare utilizate

Strategia de predare cel mai des utilizată (32%) de către cadrele didactice este cea bazată pe discuţii generale cu studenţii despre temele din programă. Aproape o treime dintre profesori le cer studenţilor să studieze în prealabil şi apoi organizează discuţii de tip întrebare-răspuns (12%) sau rezolvă împreună cu studenţii diferite exerciţii şi probleme practice (19%). Cursul organizat sub formă de dictare are cei mai puţini aderenţi (8% dintre cadre spun că utilizează această strategie) (Tabelul 40).

Strategiile de predare enunţate anterior sunt utilizate într-o pondere diferită de la un tip de universitate la altul. Astfel, dictarea este mai frecventă la politehnică, în Muntenia sau în cazul conferenţiarilor/profesorilor; discuţiile generale despre temele din programă sunt mai puţin întâlnite în cazul politehnicii, artelor şi poliţiei; discuţiile de tip întrebare-răspuns bazate pe studiu prealabil sunt mai dese în cazul universităţilor de medicină şi farmacie şi mai rare la cele agricole şi zootehnice; rezolvarea unor exerciţii şi probleme practice apare mai frecvent la arhitectură şi urbanism, arte, în cazul lectorilor şi asistenţilor şi mai puţin la universităţile cu profil agricol şi zootehnic.

Cadrele didactice care profesează de mai puţin timp în instituţiile de învăţământ superior sau cei care nu sunt implicaţi în programe de cercetare internaţionale (şi pentru că sunt mai tineri) preferă într-o măsură relativ mai mare strategia ce presupune studiul prealabil şi organizarea de exerciţii şi

probleme practice.

Tabelul 40 Strategiile de predare utilizate la cursuri de către cadrele didactice în funcție de diferite tipuri de universități şi caracteristici ale respondenților (prima mențiune)

Tip universitate	Dictare	Organizați discuții generale cu studenții despre temele din programă	Le cereți studenților să studieze în prealabil și organizați discuții de tip întrebare-răspuns	Le cereți studenților să studieze în prealabil şi organizați cursul sub forma unor exerciții şi probleme practice	Altă strategie
stat	7	32	12	18	27
privat	11	31	8	24	25
înființată < 1940	6	33	10	18	28
înființată 1940-1989	6	28	14	22	27
înființată > 1989	11	31	13	18	24
generală	9	37	12	15	25
medicină şi farmacie	7	31	16	12	29
agricolă şi zootehnie	3	32	3	5	53
politehnică	15	20	9	19	31
arte	2	20	12	39	22
poliție	9	16	11	25	35
arhitectură şi urbanism	0	30	11	36	17
Transilvania	7	32	12	17	27
Muntenia	14	31	15	14	25
Moldova	8	37	8	19	25
Bucureşti	6	29	11	23	28
Max. lector	6	32	11	23	24
Conferențiar/profesor	11	30	12	13	31
Neimplicat în programe internaționale	7	32	15	20	24
Implicat într-un program	7	35	8	17	31
Implicat în 2+ programe	8	31	13	14	32
Vechime în sistem înainte de 1989	11	28	10	17	31
1989-1999	7	36	11	15	28
2000-2007	5	31	12	25	24
Total populație	**8**	**32**	**12**	**19**	**27**

***Exemple de lectură**: 7% dintre studenții din universitățile de stat din România apreciază că profesorii folosesc dictarea ca strategie de predare.*

Profesorul preferat

Care sunt caracteristicile profesorului preferat de studenți (aceasta dacă există un portret bine definit, unul sau mai multe)? Trăsătura care întruneşte cea mai mare adeziune din partea studenților se referă la faptul că profesorul ar trebui să ia lucrurile în serios, să se implice şi să îi determine şi pe studenți să le ia în serios şi să se implice (Tabelul 41). Mult mai mulți studenți preferă un profesor care se implică şi îi determină să se implice comparativ cu unul care ia lucrurile mai uşor şi se implică mai puțin. O adeziune mult mai mare (deşi nu la fel de categorică precum în cazul anterior) a studenților se manifestă şi față de cadrele didactice care:

- utilizează metode şi mijloace didactice atractive, au umor, studenții nu se plictisesc la ore comparativ cu cei care utilizează metode şi mijloace didactice care îi determină pe studenți să lucreze cât mai mult ei înşişi;
- discută la ore cu studenții şi alte lucruri utile în viață, nu numai materia lui, încearcă să fie un model pentru ei comparativ cu cei care nu se abat de la temele de specialitate;
- sunt înțelegători, nu solicită prea mult şi nu critică prea mult studenții față de cei care îi determină pe studenți să lucreze cât mai mult pe parcursul semestrului;
- îi învață pe studenți cum să acceseze, selecteze, citească, interpreteze şi organizeze ei înşişi informația recentă din domeniu față de cei care doar oferă informație recentă în domeniul pe care îl predau.

Cu privire la un alt aspect – standardele de predare, testare şi notare – situația este mult mai divizată. Astfel, ponderile studenților care preferă un profesor cu standarde ridicate de evaluare şi notare față de unul mai îngăduitor fiind aproximativ egale.

Tabelul 41 Profesorul preferat de către studenți în funcție de diferite tipuri de universități şi caracteristici ale respondenților

Item	Profesorul 1	Profesorul 2	**Total**	Stat	Privat	Medie -8	Medie 8-9	Medie 9+
A	ne oferă informație recentă în domeniul pe care îl predă.	ne învață cum să accesăm să selectăm, să citim, să interpretăm şi să organizăm noi înşine informația recentă din domeniu.	**26**	30	13	24	13	41
B	are standarde înalte în ce priveşte calitatea predării (ce predă şi cum predă) şi este îngăduitor cu studenții (nu pretinde mult la examen).	are standarde înalte în ce priveşte predarea, dar şi în ce priveşte testarea şi notarea studenților.	**7**	11	-5	-3	10	31
C	dă multe exemple şi arată cum se aplică informația în practică.	formulează cât mai multe exerciții şi probleme aplicative, pe care studenții le rezolvă autonom (individual sau în echipă), iar el/ea arată ce au făcut bine, ce au greşit şi unde trebuie să muncească mai mult.	**12**	16	-4	4	14	29
D	utilizează metode şi mijloace didactice care determină studenții să lucreze cât mai mult ei înşişi.	utilizează metode şi mijloace didactice atractive, are umor, studenții nu se plictisesc la ore.	**41**	41	42	38	43	37
E	este înțelegător, nu solicită prea mult şi nu critică prea mult studenții pe parcursul semestrului.	determină studenții să lucreze cât mai mult pe parcursul semestrului.	**33**	35	28	26	33	45
F	nu se abate de la temele de specialitate.	discută la ore cu studenții şi alte lucruri utile în viață, nu numai materia lui, încearcă să fie un model pentru ei.	**34**	36	29	41	30	29

G	ia lucrurile mai uşor şi se implică mai puţin.	ia lucrurile în serios, se implică şi îi face şi pe studenţi să le ia în serios şi să se implice.	**74**	79	57	72	73	83

** Datele reprezintă diferenţa dintre procentul celor care l-au preferat pe Profesorul 2 şi procentul celor care l-au preferat pe Profesorul 1.*

***Exemple de lectură**: Relativ la itemul A, cu 26% mai mult dintre studenţi l-ar prefera pe Profesorul 2 faţă de Profesorul 1. Diferenţa este în favoarea Profesorului 2 indiferent de categoria de referinţă (valorile sunt pozitive în toate căsuţele). Comparativ cu studenţii din universităţile private, cei din universităţile de stat îl preferă într-o măsură semnificativ mai mare pe Profesorul 2. Preferinţa pentru Profesorul 2 tinde să crească pe măsură ce creşte performanţa şcolară (media pe ultimul semestru) (diferenţa este tot mai mare).*

Tabelul 41 (continuare)

Item	**Total**	generală	medicină şi farmacie	agricolă şi zootehnie	politehnică	arte	poliţie	arhitectură şi urbanism	Transilvania	Muntenia	Moldova	Bucureşti
A	**26**	22	-5	43	52	59	34	14	40	4	22	25
B	**7**	2	-4	-5	26	37	14	9	19	-5	-5	5
C	**12**	7	-11	24	22	41	18	23	24	9	-2	5
D	**41**	40	59	52	54	11	64	68	21	52	52	53
E	**33**	30	40	52	33	30	50	59	35	14	29	44
F	**34**	32	46	71	37	37	29	23	37	57	18	25
G	**74**	71	79	90	78	75	82	77	68	84	75	74

Suportul pentru cele două tipuri de profesori variază în funcţie de tipul de universitate şi de caracteristicile studenţilor. Astfel:

- relativ la aproape toate caracteristicile (excepţie D), tipul 2 are o căutare relativ mai mare în universităţile de stat iar tipul 1 în cele private;
- preferinţa pentru tipul 2 creşte pe măsură ce creşte performanţa şcolară (reciproc scade preferinţa pentru tipul 1);
- studenţii de la universităţile generale sunt foarte apropiaţi de media tuturor studenţilor;
- studenţii de la medicină şi farmacie preferă într-o măsură relativ mai mare tipul 2 cu privire la caracteristicile D şi F şi tipul 1 cu privire la caracteristicile A şi C;
- studenţii de la zootehnie şi ştiinţe agricole preferă într-o măsură relativ mai mare tipul 2 cu privire la aproape toate caracteristicile (excepţie B);
- studenţii de la politehnică preferă într-o măsură relativ mai mare tot tipul 2 dar nu cu privire la caracteristicile E-G;
- studenţii de la arte preferă într-o măsură relativ mai mare tipul 2 dar doar cu privire la caracteristicile A-C, respectiv tipul 1 cu privire la caracteristica D;
- studenţii de la poliţie se situează de asemenea la medie, preferând totuşi într-o măsură mai mare tipul 2 în ceea ce priveşte caracteristicile D şi E;
- studenţii de la arhitectură şi urbanism preferă într-o măsură relativ mai mare tipul 2 dar doar cu privire la caracteristicile C-E;
- studenţii din Transilvania preferă într-o măsură relativ mai mare tipul 2 dar doar cu privire la caracteristicile A-C şi tipul 1 cu privire la caracteristica D;
- studenţii din Muntenia preferă într-o măsură relativ mai mare tipul 2 cu privire la caracteristicile D, F şi G şi tipul 1 cu privire la caracteristicile A, B şi E;
- studenţii din Moldova preferă într-o măsură relativ mai mare tipul 2 cu privire la caracteristica D şi tipul 1 cu privire la caracteristicile B, C şi F;

- studenții din Bucureşti preferă într-o măsură relativ mai mare tipul 2 dar doar cu privire la caracteristica D.

Discipline obligatorii, opționale şi „opționale impuse”

Numărul mediu de cursuri obligatorii pe care trebuie să le urmeze un student din România este în medie de 6,3 (Tabelul 42). Dintr-un număr mediu de 2,4 cursuri opționale aflate la dispoziție într-un semestru, un student trebuie să aleagă 1,9 cursuri opționale. În concluzie, posibilitățile reale de alegere ale studenților sunt extrem de limitate. Situația comună este cea în care studentul trebuie să aleagă două opționale din tot atâtea opționale posibile. Tot în medie, un student are într-un semestru 8,2 discipline diferite (situația comună fiind cea cu şase discipline obligatorii şi două opționale).

Tabelul 42 Criteriile utilizate de către studenți în alegerea cursurilor opționale şi numărul mediu de discipline studiate într-un semestru în funcție de diferite tipuri de universități şi caracteristici ale respondenților

Itemi referitor la disciplinele opționale	Atunci când alegeți un curs opțional, de ce țineți cont în primul rând? (%)				Numărul mediu de cursuri ... (valori medii)		
Tip universitate	poți obține mai uşor creditele de care ai nevoie (poți promova mai uşor)	poți obține mai uşor o notă mai mare şi ai şanse mai mari să obții bursă, un loc în cămin, etc.	profesorul are carismă şi te atrage	studenții sunt puşi să lucreze mai mult ei înşişi şi au astfel posibilitatea să învețe să facă mai multe lucruri	obligatorii trecute în contractul de studii semestrul trecut	opționale trecute în contractul de studii semestrul trecut	opționale din care a putut să aleagă ce cursuri să urmeze
stat	30	20	20	22	6.5	1.8	2.4
privat	39	15	16	19	5.9	2.2	2.7
înființată < 1940	29	20	20	25	6.3	1.5	2.4
înființată 1940-1989	37	18	17	22	6.6	1.9	2.2
înființată > 1989	33	18	19	17	6.2	2.3	2.7
generală	34	17	19	21	6.1	2.1	2.6
medicină şi farmacie	33	35	14	11	5.7	1.5	1.9
agricolă şi zootehnie	29	38	10	24	5.7	1.0	1.7
politehnică	24	19	19	33	6.8	1.6	1.8
arte	35	15	18	25	8.4	1.6	2.6
poliție	13	20	14	14	6.3	2.3	1.7
arhitectură şi urbanism	23	13	25	34	7.4	0.9	2.1
Transilvania	34	17	21	24	6.6	2.1	2.8
Muntenia	41	17	19	14	6.4	2.1	2.4
Moldova	38	21	14	22	6.0	1.9	2.2
Bucureşti	22	21	18	22	6.2	1.5	2.1

Media 5-8	46	14	14	21	6.2	1.9	2.5
Media 8-9	32	17	20	20	6.3	1.9	2.5
Medie 9+	23	21	23	28	6.5	1.9	2.5
Primii 10%	24	22	24	25	6.5	1.9	2.4
Primii 20%	32	19	16	24	6.6	1.8	2.4
Primii 40%	38	20	18	18	6.2	1.8	2.4
Restul	44	12	17	19	5.9	2.2	2.7
Total populaţie	**32**	**19**	**19**	**21**	**6.3**	**1.9**	**2.4**

***Exemple de lectură**: 30% dintre studenţii de la universităţile de stat declară că atunci când aleg un curs opţional ţin cont în primul rând de uşurinţa cu care pot promova cursul. În cazul aceloraşi studenţi, numărul mediu de cursuri obligatorii din semestrul anterior a fost de 6,5.*

Atunci când aleg un opţional (în situaţiile în care există această posibilitate la modul real), o treime dintre studenţi aleg opţionale la care se trece uşor, respectiv câte o cincime opţionale la care se pot obţine mai uşor note mari (şi au astfel şanse mai mari să obţină bursă, un loc în cămin etc.), la care profesorul are carismă şi îi atrage sau la care studenţii sunt puşi să lucreze mai mult ei înşişi, având astfel posibilitatea să înveţe să facă mai multe lucruri. Uşurinţa cu care se obţine o notă de trecere constituie un motiv relativ mai important în cazul studenţilor de la universităţile private, din Muntenia, mai slabi la învăţătură şi mai puţin important pentru studenţii cu rezultate bune, din Bucureşti, de la politehnică sau poliţie. Notele mai mari date la opţionale constituie o motivaţie relativ mai des menţionată de studenţii de la medicină şi farmacie, zootehnie şi ştiinţe agricole. Carisma profesorului apare mai des menţionată de studenţii de la arhitectură şi urbanism şi mai puţin de cei de la zootehnie şi ştiinţe agricole. Studenţii de la politehnică, arhitectură şi urbanism menţionează mai frecvent comparativ cu media motivaţia relativ la munca individuală.

Practica de specialitate

În condițiile în care în România internship-urile sau munca voluntară în ONG-uri nu sunt comportamente răspândite, practica de specialitate reprezintă una dintre puținele modalități prin care studenții pot pune în aplicare informațiile teoretice obținute în procesul de predare[37]. În Tabelul 43 sunt prezentate opiniile studenților privind practica de specialitate.

Tabelul 43 Atitudini privind practica de specialitate

	Practica de specialitate ar trebui să fie obligatorie	Metode de găsire a unui loc de practică		
		Facultatea să îmi asigure un loc de practică	Facultatea să organizeze un târg al locurilor de practică	Să îmi caut singur un loc de practică
Tip învățământ:				
Stat	93	12	70	18
Privat	83	24	58	18
Regiune:				
Bucureşti	88	13	69	17
Moldova	88	14	70	16
Muntenia	92	11	74	15
Transilvania	94	19	61	21
Anul înființării:				
Înainte de 1940	94	11	71	18
1940 - 1989	91	11	73	16
După 1990	87	21	61	18
Mărime centru:				
Mic	91	15	72	14
Mediu	92	13	69	17
Mare	90	16	66	19
Mărime universitate:				
Foarte mică	93	18	60	22
Mică	93	15	70	15
Medie	86	18	65	17
Mare	96	11	69	20
Foarte mare	91	7	77	15
Total	**91**	**15**	**67**	**18**

***Mod de citire**: 93% din studenții din învățământul de stat consideră că practica de specialitate ar trebui să fie obligatorie. 83% din studenții din învățământul privat consideră că practica de specialitate ar trebui să fie obligatorie. La nivelul întregului eşantion procentul corespunzător este de 91%.*

Importanța practicii de specialitate pare să fie recunoscută de studenți: la nivelul întregului eşantion, 91% dintre studenți consideră că practica de specialitate ar trebui să fie obligatorie. Este demn de remarcat că studenții din învățământul particular sunt de acord în mai mică măsură cu

[37] Doar 7% dintre studenții intervievați au declarat că sunt membri sau voluntari într-un ONG și jumătate dintre aceștia dedică doar 4 ore sau mai puțin pe săptămână acestei activități.

obligativitatea practicii de specialitate: 83%, comparativ cu 93% din studenții din învățământul de stat. Celelalte diferențe determinate de tipul de universitate în care studenții învață sunt prea mici pentru a fi discutate.

Studenții au fost de asemenea întrebați ce metodă de a găsi un loc de practică preferă. Distribuția răspunsurilor pe cele trei variante de răspuns este următoarea:

- 67% din studenți preferă ca facultatea să organizeze un târg al locurilor de practică la care instituțiile interesate să organizeze practica de specialitate să poată prezenta oferta de locuri de practică şi cerințele pentru locurile de practică. Această soluție este agreată în mai mare măsură de studenții din universitățile de stat (70%), din Muntenia (74%), din universitățile înființate înainte de 1990 (71%-73%) şi de studenții din universitățile foarte mari (77%). Cei care preferă această soluție provin în mai mică măsură din universitățile private (58%), din Transilvania (61%), din universitățile înființate după 1990 (61%) şi din universitățile foarte mici (60%).

- 18% din studenți ar prefera să îşi caute singuri un loc de practică ce corespunde intereselor proprii, chiar dacă aceasta ar implica un efort mai mare din partea lor. Studenții din universitățile foarte mici sunt singurii care preferă această alternativă în mai mare măsură decât restul (22%).

- 15% dintre studenți ar prefera soluția de „minimă rezistență”: locurile de practică să fie asigurate de universitate, chiar dacă în acest caz este posibil ca studenții să primească un loc de practică ce nu corespunde intereselor lor. Această soluție este preferată în mai mare măsură de studenții din învățământul privat (24%), din Transilvania (19%) şi din universitățile înființate după 1990 (21%). Pentru studenții de la stat (12%), din universitățile înființate înainte de 1940 (11%) şi din universitățile foarte mari (7%) această soluție este preferată în mai mică măsură.

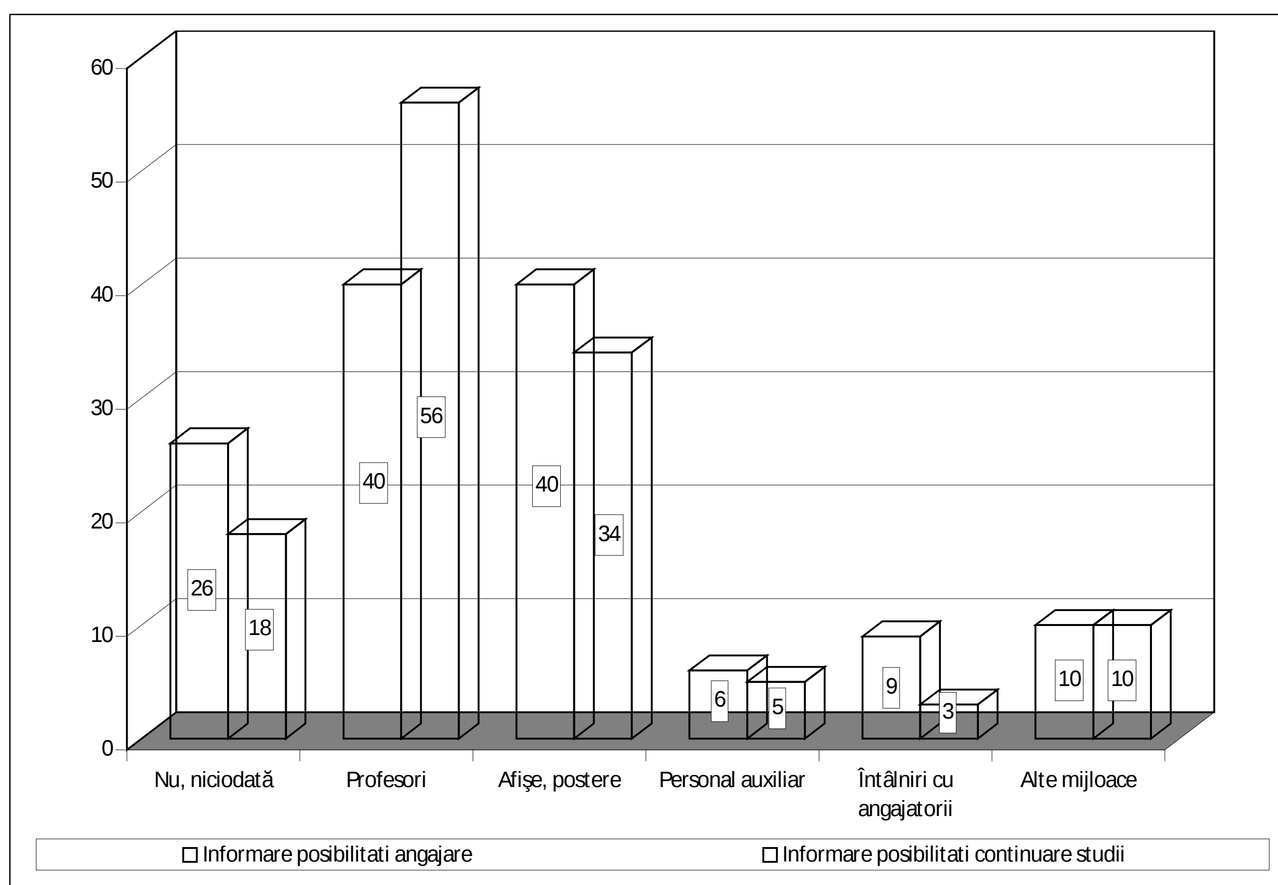
Informare, servicii de consiliere, proces decizional

Acest capitol este dedicat percepțiilor pe care studenții le au privind modul în care facultățile îşi îndeplinesc funcțiile de informare şi consiliere precum şi percepțiilor studenților şi cadrelor didactice privind procesul decizional în facultăți.

Informare privind căile de urmat după absolvirea facultății

Studiile superioare reprezintă doar o etapă intermediară, de pregătire a unei persoane pentru viitoarea carieră. Pe măsură ce momentul absolvirii unei facultăți se apropie, studenții devin din ce în ce mai conştienți de necesitatea unei decizii privind calea pe care o vor urma post-absolvire: fie vor continua procesul educațional, îndreptându-se către studii post-universitare (în programe de masterat sau doctorat), fie vor intra pe piața muncii. Facultățile pot ajuta studenții în luarea acestei decizii, oferindu-le informații privind oportunitățile de angajare sau de continuare a studiilor.

Figura 10 Surse de informare privind oportunitățile de angajare şi de continuare a studiilor (% studenți)



***Mod de citire**: 26% din studenți nu au fost informați niciodată despre oportunități de angajare după încheierea studiilor. 56% din studenți au fost informați de profesori despre oportunități de continuare a studiilor.*

Figura 10 prezintă percepțiile studenților privind modalitățile prin care facultățile le pun la dispoziție aceste informații. La nivelul întregului eşantion, 26% din studenți declară că nu au fost

informați niciodată despre oportunitățile de angajare. După cum se poate vedea, universitățile oferă informații privind oportunitățile de continuare a studiilor în mai mare măsură: doar 18% dintre studenți declară că nu au primit niciodată astfel de informații.

Modalitățile folosite de facultăți pentru a-i informa pe studenți diferă în funcție de calea pe care studenții vor să o urmeze după terminarea studiilor universitare. Cele mai importante surse de informare privind oportunitățile de angajare sunt cadrele didactice (40% din studenți menționează această sursă) si afişele şi posterele (40%), urmate, la mare distanță, de întâlnirile cu angajatorii (9% din studenți declară că au primit informații de la angajatori). Cadrele didactice se dovedesc a fi cea mai importantă sursă de informații privind continuarea studiilor (56% din studenți declară ca au primit astfel de informații de la profesori), pe locul doi situându-se informarea prin afişe şi postere (34%).

Tabelul 44 Informare privind oportunitățile de angajare după absolvire (% studenți informați)

	Am fost informat	Am fost informat prin …				
		Afişe, postere	Profesori	Personal auxiliar	Întâlniri angajatori	Alte mijloace
Tip învățământ:						
Stat	71	37	37	5	10	10
Privat	85	48	47	9	7	9
Regiune:						
Bucureşti	75	40	33	6	9	12
Moldova	81	54	42	2	14	8
Muntenia	68	33	41	5	12	10
Transilvania	74	36	44	7	6	9
Anul înființării:						
Înainte de 1940	74	45	37	4	8	7
1940 - 1989	69	38	37	4	15	10
După 1990	78	35	43	8	8	12
Mărime centru:						
Mic	69	41	33	1	8	11
Mediu	68	32	42	4	11	9
Mare	79	44	39	7	8	10
Mărime universitate:						
Foarte mică	82	37	43	10	6	17
Mică	72	40	40	7	5	5
Medie	70	39	35	3	11	9
Mare	68	28	45	3	7	8
Foarte mare	79	50	39	3	19	10
Total	**74**	**40**	**40**	**6**	**9**	**10**

Mod de citire*: 71% din studenții din învățământul de stat au fost informați despre oportunități de angajare după absolvire. 85% din studenții din învățământul privat au fost informați despre oportunități de angajare după absolvire. La nivelul întregului eşantion procentul corespunzător este de 74%. Studenții au putut alege mai multe variante de răspuns, astfel încât procentele nu trebuie să însumeze 100%.*

Tabelul 44 prezintă sursele de informare privind oportunitățile de angajare în funcție de diferite

caracteristici ale universităților. Universitățile particulare par să îşi informeze studenții în mai mare măsură decât universitățile de stat: dacă 29% din studenții de la stat declară că nu au primit niciodată astfel de informații, procentul studenților din universitățile private care nu au fost informați este de doar 15%. În ceea ce priveşte sursele de informare, studenții din instituțiile particulare sunt informați în mai mare măsură decât colegii lor de la stat prin intermediul profesorilor (48%), al afişelor şi posterelor (47%) şi prin personalul auxiliar (9%).

Distribuția răspunsurilor în funcție de regiunea în care se află universitatea arată că studenții din Moldova sunt mai informați decât restul de oportunitățile de angajare (doar 19% din studenți declară că nu sunt informați), pe când cei din Muntenia sunt mai puțin informați (aproximativ o treime declară că nu au primit astfel de informații niciodată). Luând în calcul sursa de informare, afişele (54%) şi întâlnirile cu angajatorii (14%) sunt folosite mai des în Moldova. Profesorii oferă informații în mai mică măsură în Bucureşti (33%), dar sunt mai des recunoscuți drept sursă de informare în Transilvania (44%). Universitățile din Transilvania, în schimb, oferă mai rar informații prin intermediul întâlnirilor cu angajatorii (doar 6% din studenți primesc informații astfel).

Universitățile înființate după 1990 îşi informează studenții în mai mare măsură (78% sunt informați), folosind mai rar afişe şi postere (35%) şi mai des decât restul universităților surse mai directe de informare: profesori (43%), personal auxiliar (8%) şi alte metode (12%). Studenții din universitățile înființate între 1940 şi 1989 sunt mai puțin informați (doar 69% declară ca au primit informații privind oportunitățile de angajare), dar întâlnirile cu angajatorii sunt folosite mai frecvent (15% comparativ cu media pe eşantion de doar 9%).

Studenții din centrele universitare mari sunt mai des informați decât cei din centrele universitare mici şi medii (79% informați în primul caz, comparativ cu 69% pentru restul), dar diferențele dintre sursele de informare folosite nu sunt influențate puternic de mărimea centrului universitar. Diferențele în funcție de mărimea universității arată că universitățile foarte mari organizează mai des întâlniri cu angajatorii (19% din studenți obțin informații prin această sursă, comparativ cu media de 9%). Universitățile foarte mici folosesc în mai mare măsură personalul auxiliar (10%) şi alte mijloace (17%) pentru diseminarea informațiilor privind oportunitățile de angajare.

Tabelul 45 prezintă sursele de informare privind oportunitățile de continuare a studiilor. Şi în acest caz universitățile particulare îşi informează studenții mai des (87% versus 81% în universitățile de stat), folosind profesorii (63%) şi personalul auxiliar (8%) mai des decât în universitățile de stat.

Nivelul de informare nu diferă semnificativ în funcție de regiunea în care se află universitatea. În ceea ce priveşte sursele de informare, diferențele sunt minore: universitățile din Transilvania folosesc în mai mică măsură informarea prin afişe şi postere (28%), universitățile din Bucureşti tind să folosească în mai mare măsură alte mijloace de informare decât cele clasice (14%), iar universitățile din Moldova folosesc mai des întâlnirile cu angajatorii (10%).

Tabelul 45 Informare privind oportunitățile de continuare a studiilor (%)

	Am fost informat	Am fost informat prin …				
		Afișe, postere	Profesori	Personal auxiliar	Întâlniri angajatori	Alte mijloace
Tip învățământ:						
Stat	81	32	54	4	4	10
Privat	87	38	63	8	2	10
Regiune:						
București	80	34	53	5	3	14
Moldova	85	40	58	1	2	6
Muntenia	84	37	53	5	10	11
Transilvania	82	28	58	7	1	7
Anul înființării:						
Înainte de 1940	81	34	54	4	2	9
1940 - 1989	81	37	52	4	9	10
După 1990	84	31	59	7	2	11
Mărime centru:						
Mic	80	36	44	4	1	11
Mediu	81	32	57	5	6	8
Mare	83	34	57	5	2	11
Mărime universitate:						
Foarte mică	87	31	62	5	2	12
Mică	79	30	53	6	2	9
Medie	82	39	50	5	2	7
Mare	72	19	55	2	0	6
Foarte mare	88	41	62	6	13	13
Total	**82**	**34**	**56**	**5**	**3**	**10**

***Mod de citire**: 19% din studenții din învățământul de stat nu au fost informați despre oportunități de continuare a studiilor. 13% din studenții din învățământul privat nu au fost informați despre oportunități de continuare a studiilor. La nivelul întregului eșantion procentul corespunzător este de 18%. Studenții au putut alege mai multe variante de răspuns, astfel încât procentele nu trebuie să însumeze 100%.*

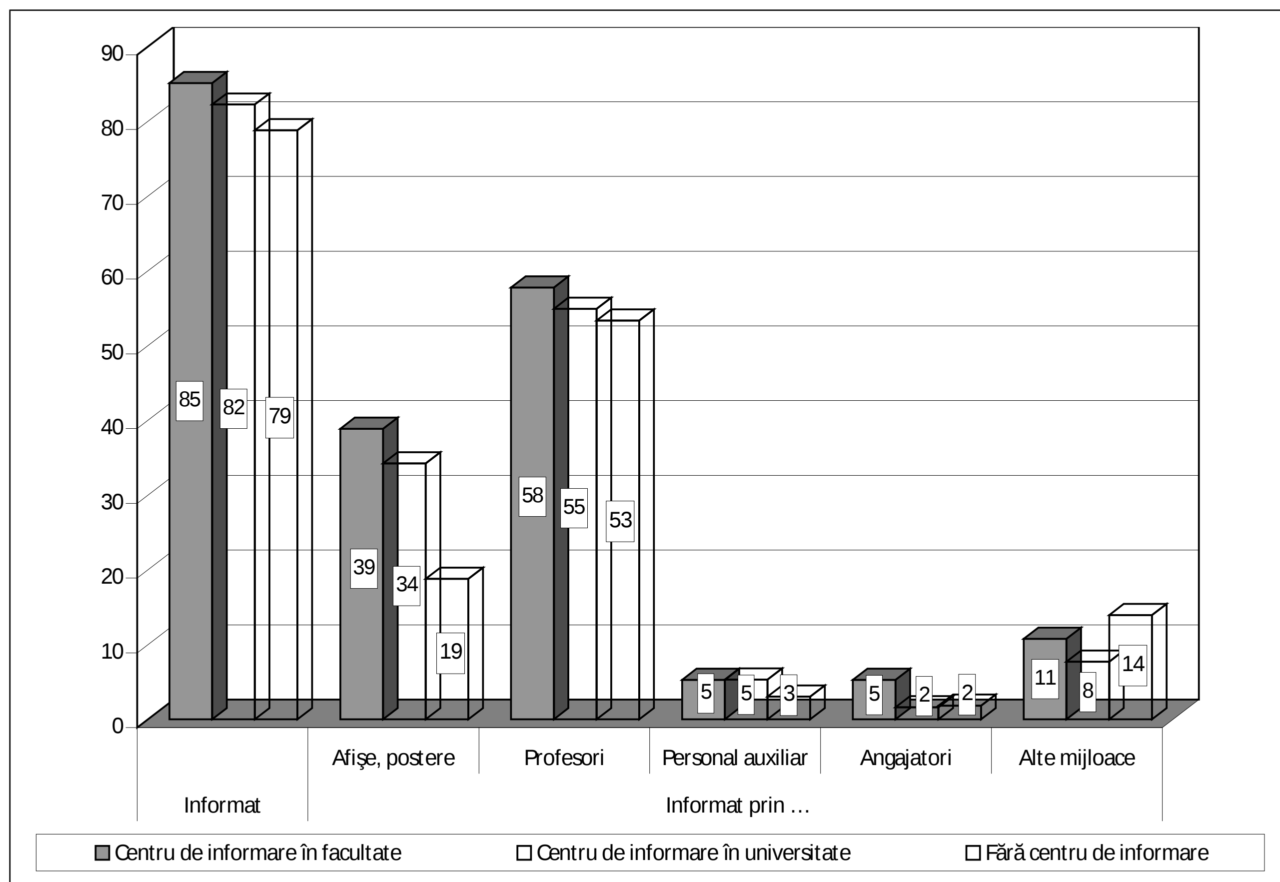
Celelalte caracteristici ale universităților (anul înființării, mărimea centrului universitar şi mărimea universității) generează doar diferențe minore atât în ceea ce priveşte nivelul de informare cât şi în ceea ce priveşte sursele de informare.

Figura 11 prezintă rezultatele diferențiat în funcție de existența unui centru (fie un birou, fie o persoană responsabilă) dedicat informării studenților cu privire la oportunitățile de a desfăşura perioade de studii la alte universități.

După cum se poate vedea, existența unui centru de informare în facultate sau în universitate are un efect foarte mic asupra nivelului de informare al studenților: 85% din studenți sunt informați dacă există un centru de informare în facultate, 82% din studenți sunt informați dacă universitatea are un astfel de centru şi 79% din studenți sunt informați chiar şi în absența unui centru de informare. Singura diferență cu adevărat semnificativă se poate observa în cazul informării prin afişe şi postere: numărul de studenți informați prin această sursă este aproape dublu (34-39%) în facultățile

care au un centru de informare, fie la nivel de facultate, fie la nivel de universitate, decât în facultățile care nu dispun de un astfel de centru (19%).

Figura 11 Informare privind oportunitățile de continuare a studiilor în funcție de prezența unui centru de informare



Pe baza acestor rezultate se poate spune că existența unui centru de informare nu aduce beneficii consistente în ceea ce priveşte informarea studenților despre oportunitățile de a studia în alte universități. Probabil că o soluție mai bună ar fi organizarea unui astfel de centru la nivel de universitate, cu condiția ca activitatea centrului să nu se rezume doar la obținerea şi distribuirea unor postere în cadrul facultăților.

Utilitatea serviciilor de consiliere

Studenții au fost de asemenea întrebați despre cât de utile consideră a fi serviciile de consiliere academică (privind alegerea cursurilor, cariera în timpul studenției), de consiliere privind participarea la programe de cercetare ale facultății şi de consiliere privind cariera după absolvire. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 46. Dacă trei sferturi dintre studenți consideră că serviciile de consilier privind cariera ar fi în mod sigur utile, acest procent scade la 59% în cazul serviciilor de consiliere academică şi la doar 41% în cazul serviciilor de consiliere privind participarea în programe de cercetare.

În ceea ce priveşte acest ultim tip de consiliere, procentul scăzut de studenți care îl consideră util

este oarecum surprinzător dacă ținem seama de faptul că prin participarea la programele de cercetare ale universității studenții pot obține o serie de cunoştințe şi deprinderi practice care nu pot fi obținute în altă modalitate. Pe de altă parte, pentru a participa la astfel de proiecte de cercetare studenții trebuie să acorde o parte din timpul lor activității de cercetare, ori acest timp este de obicei recompensat prin obținerea competențe noi şi mai rar recompensat financiar, ceea ce poate explica, într-o oarecare măsură, dezinteresul studenților pentru acest tip de consiliere.

Este demn de remarcat că studenții din instituțiile de stat apreciază aceste servicii de consiliere în mai mare măsură decât studenții din universitățile particulare, ceea ce sugerează un mai mare interes acordat dezvoltării propriei cariere atât in timpul studenției cât şi după terminarea acesteia.

Studenții din Bucureşti consideră în mai mare măsură că serviciile de consiliere academică (65%) şi cele de consiliere privind cariera după absolvire (81%) sunt sigur utile, în timp ce studenții din Transilvania sunt mai puțin convinşi de utilitatea acestor servicii.

Tabelul 46 Percepții privind utilitatea serviciilor de consiliere (% sigur utile)

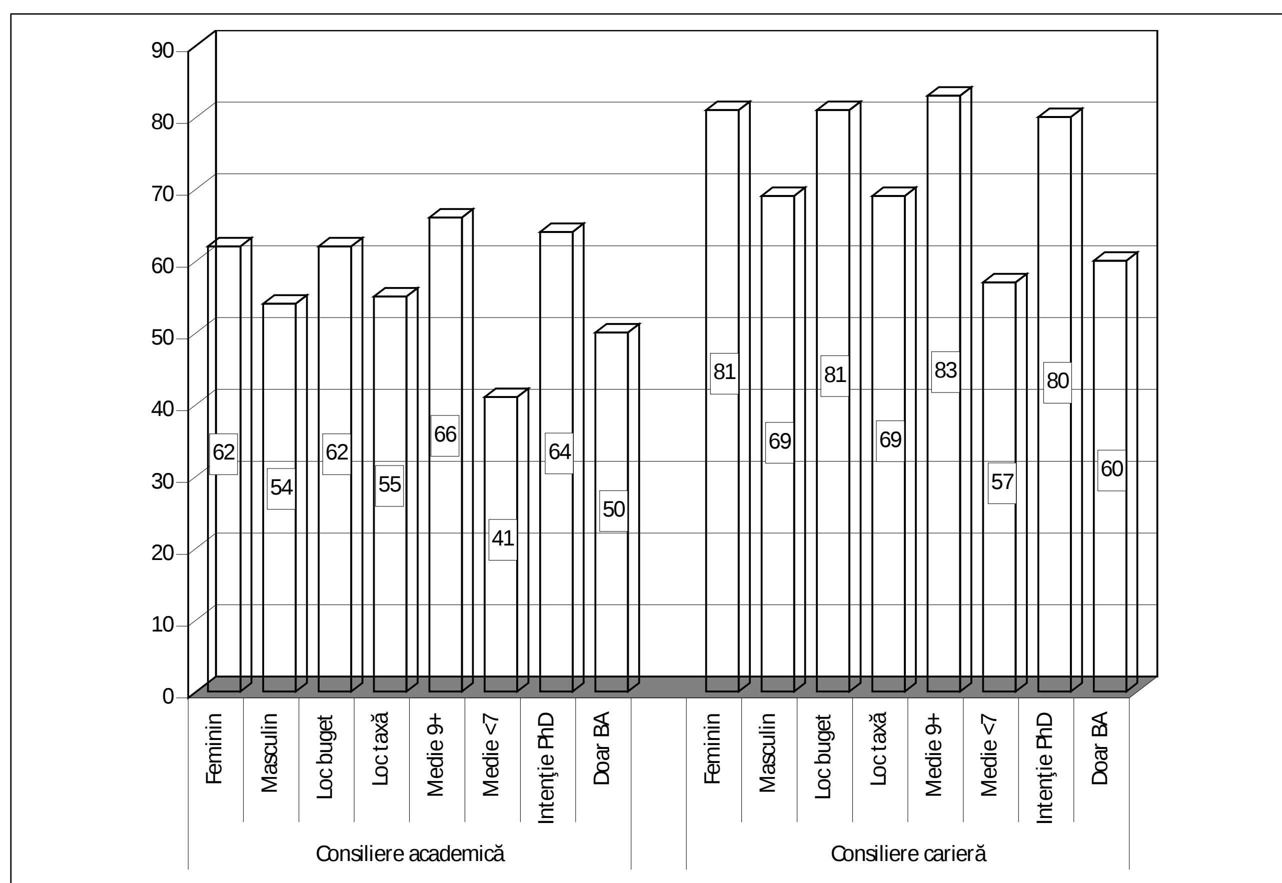
	Serviciile de consiliere … sunt sigur utile (%)		
	Consiliere academică	Consiliere privind participarea la programe de cercetare	Consiliere privind cariera după absolvire
Tip învățământ:			
Stat	61	42	79
Privat	53	37	65
Regiune:			
Bucureşti	65	43	81
Moldova	58	34	80
Muntenia	56	36	76
Transilvania	54	43	70
Anul înființării:			
Înainte de 1940	65	45	82
1940 - 1989	56	37	77
După 1990	55	38	71
Mărime centru:			
Mic	57	34	80
Mediu	60	44	77
Mare	59	40	75
Mărime universitate:			
Foarte mică	57	39	72
Mică	53	41	73
Medie	63	40	79
Mare	64	49	76
Foarte mare	60	39	83
Total	**59**	**41**	**76**

***Mod de citire**: 61% din studenții din învățământul de stat consideră că serviciile de consiliere academică sunt sigur utile. 53% din studenții din învățământul privat consideră că serviciile de consiliere academică sunt sigur utile. La nivelul întregului eşantion procentul corespunzător este de 59%.*

Privind rezultatele în funcție de anul înființării universității se poate vedea că studenții din universitățile înființate înainte de 1940 percep aceste servicii ca fiind utile în mai mare măsură, în timp ce studenții universităților înființate după 1990 le percep ca fiind utile în mai mică măsură. Celelalte două variabile din tabel, mărimea centrului universitar şi mărimea universității nu influențează în mod semnificativ percepția utilității serviciilor de consiliere.

Dacă privim distribuția rezultatelor în funcție de diferite caracteristici ale studenților, putem observa o serie de diferențe semnificative pe baza cărora se poate trage concluzia că studenții mai interesați de studii şi de dezvoltarea propriei cariere consideră aceste servicii ca fiind utile în mai mare măsură decât restul studenților.

Figura 12 %studenți care consideră serviciile de consiliere academică şi de carieră utile



***Mod de citire**: 62% din studenții de sex feminin consideră serviciile de consiliere academică utile. 54% din studenții de sex masculin consideră serviciile de consiliere academică utile.*

După cum se poate vedea în Figura 12, serviciile de consiliere academică şi cele de consiliere privind cariera sunt considerate ca fiind sigur utile în mai mare măsură de studenții de sex feminin, de studenții pe locuri fără taxă, de studenții a căror medie în semestrul anterior a fost mai mare de 9 şi de studenții care intenționează să continue studiile în cadrul unui program doctoral.

La polul opus se află studenții de sex masculin, de pe locurile cu taxă, cu media semestrului anterior mai mică de 7 şi care nu vor să continue studiile după terminarea facultății, grupuri care consideră cele două tipuri de servicii de consiliere ca fiind utile în mai mică măsură.

Procesul decizional

Ultima temă analizată în acest capitol se referă la modul în care studenții şi profesorii percep procesul decizional în facultate. Tabelul 47 prezintă distribuția acestor percepții în funcție de diferite caracteristici ale universităților.

Tabelul 47 Percepții privind procesul decizional în facultate (% de acord în mare sau foarte mare măsură)

	Deciziile facultății sunt luate în mod democratic		Conducerea facultății ia în considerare opiniile studenților în procesul decizional	
	Studenți	Profesori	Studenți	Profesori
Tip învățământ:				
Stat	57	70	32	59
Privat	72	78	56	67
Regiune:				
Bucureşti	48	71	29	55
Moldova	75	75	48	69
Muntenia	65	63	36	59
Transilvania	63	72	40	60
Anul înființării:				
Înainte de 1940	55	69	31	57
1940 - 1989	63	68	32	62
După 1990	64	78	45	64
Mărime centru:				
Mic	67	60	32	47
Mediu	62	76	37	68
Mare	59	70	38	58
Mărime universitate:				
Foarte mică	63	78	41	58
Mică	63	70	35	61
Medie	64	71	38	63
Mare	59	65	39	52
Foarte mare	45	71	31	64
Total	**60**	**71**	**37**	**60**

Mod de citire*: 57% din studenții din învățământul de stat consideră că deciziile facultății sunt luate în mod democratic. 72% din studenții din învățământul privat consideră că deciziile facultății sunt luate în mod democratic. 70% din profesorii din învățământul de stat consideră că deciziile facultății sunt luate în mod democratic. La nivelul întregului eşantion procentul corespunzător pentru studenți este de 60%, iar pentru profesori este de 71%.*

Majoritatea studenților (60%) şi a cadrelor didactice (71%) consideră că deciziile facultății sunt luate în mode democratic. În acelaşi timp, 60% din profesori consideră că facultatea ia în calcul opiniile studenților în procesul decizional, pe când doar 37% dintre studenți sunt de acord cu această afirmație.

Studenții din universitățile private sunt mulțumiți într-o proporție mai mare cu procesul decizional din facultăți. Diferențele care pot fi observate în cazul cadrelor didactice nu sunt semnificative din punct de vedere statistic.

Doar 48% din studenții universităților din București consideră că deciziile în facultate sunt luate în mod democratic şi doar 29% consideră că opiniile lor sunt luate în considerare. La cealaltă limită se află studenții universităților din Moldova, care consideră în proporție de 75% că deciziile sunt luate în mod democratic şi în proporție de 48% că opiniile lor sunt luate în calcul. Profesorii din București consideră în mai mică măsură decât restul că opiniile studenților sunt analizate de conducerea facultății în procesul decizional (55%), pe când cei din Moldova sunt în mai mare măsură de acord cu această afirmație (69%).

Studenții din universitățile înființate după 1990 sunt în mod semnificativ mai mulțumiți cu modul în care sunt luate deciziile în facultate (64% consideră ca deciziile sunt luate în mod democratic, iar 45% consideră că studenții sunt ascultați), pe când studenții din universitățile înființate înainte de 1940 sunt mulțumiți în mai mică măsură (55% respectiv 31%). În ceea ce priveşte cadrele didactice, cele din centrele universitare mici sunt mulțumite în mai mică măsură de procesul decizional (60%, respectiv 47%).

Evaluarea procesului decizional din facultăți este în general puțin influențată de caracteristicile personale ale respondenților. În cazul studenților pot fi observate doar două diferențe semnificative. În primul caz, studenții de pe locurile fără taxă sunt mai puțin mulțumiți decât cei de pe locurile cu taxă de calitatea procesului decizional. În al doilea caz, studenții din anul I de studii consideră în mai mare măsură că deciziile sunt luate în mod democratic şi că opiniile studenților sunt luate în calcul, pe când cei din anii IV şi V de studii sunt mulțumiți în mai mică măsură de aceste aspecte.

În cazul cadrelor didactice, singura caracteristică ce influențează opiniile privind procesul decizional este funcția de conducere: cadrele didactice cu funcții de conducere consideră într-o mai mare măsură (ceea ce nu surprinde) că deciziile facultății sunt luate în mod democratic şi ținând seamă de input-ul studenților.

Tabelul 48 prezintă opiniile studenților privind gradul de dificultate al obținerii informațiilor despre procedurile birocratice din facultate şi privind informarea lor despre deciziile care îi afectează în timp util. La nivelul întregului eşantion se poate observa că doar 52% din studenți consideră că informațiile se pot obține uşor şi doar 57% consideră că sunt informați la timp despre deciziile care îi pot afecta.

Ca şi în cazul indicatorilor din Tabelul 47, rezultatele prezentate sugerează că aceste informații sunt obținute mult mai uşor şi mai repede de către studenții din instituțiile private decât de studenții din instituțiile de stat. În general, profilul instituțiilor care au probleme în a-şi informa studenții este următorul: universități de stat, universități din Bucureşti, universități înființate înainte de 1940 şi universități mari şi foarte mari (cu peste 20.000 de studenți). Universitățile care nu au probleme în această arie sunt universitățile particulare, cele din Moldova, cele înființate după 1990 şi cele cu mai puțin de 2.000 de studenți.

Tabelul 48 Percepții privind informarea studenților (% de acord în mare sau foarte mare măsură)

	Informațiile privind procedurile birocratice se obțin uşor	Studenții sunt informați la timp despre deciziile facultății care îi afectează
Tip învățământ:		
Stat	46	52
Privat	71	72
Regiune:		
Bucureşti	43	50
Moldova	58	65
Muntenia	56	54
Transilvania	56	61
Anul înființării:		
Înainte de 1940	40	50
1940 - 1989	51	51
După 1990	63	65
Mărime centru:		
Mic	54	49
Mediu	53	58
Mare	50	57
Mărime universitate:		
Foarte mică	57	62
Mică	49	52
Medie	54	60
Mare	41	58
Foarte mare	47	49
Total	**52**	**57**

***Mod de citire**: 46% din studenții din învățământul de stat consideră că obțin informații uşor. 71% din studenții din învățământul privat consideră că obțin informații uşor. La nivelul întregului eşantion procentul corespunzător este de 52%.*

Concluzii

- Majoritatea studenților primesc informații privind oportunitățile de angajare (74%) sau de continuare a studiilor (82%) după absolvire. Sursele principale prin care studenții primesc aceste informații sunt cadrele didactice (sursă activă) şi afişele şi posterele (sursă pasivă).

- Studenții instituțiilor de învățământ superior particulare sunt informați în mai mare măsură decât colegii lor din instituțiile de stat despre aceste oportunități.

- Studenții facultăților care au un centru de informare (fie în facultate fie în universitate) privind oportunitățile de studiu în alte universități declară în mai mare măsură că sunt informați de aceste oportunități prin intermediul afişelor şi posterelor. Existența unui astfel de centru de informare nu are efecte semnificative asupra informării prin alte surse.

- Majoritatea studenților consideră ca serviciile de consiliere academică şi de consiliere privind cariera după absolvire sunt/ar fi utile. În contrast, mai puțin de jumătate dintre studenți sunt

convinşi de utilitatea unui serviciu de consiliere privind posibilitatea de a lucra în cadrul proiectelor de cercetare organizate de facultate.

- Studenții universităților de stat apreciază în mai mare măsură decât cei din universitățile particulare că serviciile de consiliere sunt utile. Studenții bucureşteni sunt de asemenea mai interesați de aceste servicii, comparativ cu studenții din restul țării.

- Serviciile de consiliere sunt apreciate ca utile în mai mare măsură de studenții de sex feminin, de studenții pe locurile fără taxă, de studenții a căror medie în semestrul anterior a fost mai mare de 9, şi de cei care intenționează să facă un doctorat.

- Majoritatea studenților şi cadrelor didactice consideră că deciziile facultății sunt luate în mod democratic. Studenții (37%) cred însă în mult mai mică măsură decât profesorii (60%) că opiniile studenților sunt luate în calcul de conducerea facultății în procesul decizional.

- În ceea ce priveşte obținerea de informații privind diverse proceduri birocratice şi deciziile care îi pot afecta pe studenți, cele mai mari probleme apar în universitățile din Bucureşti, cele înființate înainte de 1940 şi în universitățile cu mai mult de 20.000 de studenți

Cercetarea ştiinţifică

Cercetarea ştiinţifică este una din componentele principale ale activităţii cadrelor didactice. După cum am văzut în primul capitol, activitatea de cercetare ocupă, în medie, 14,3 ore pe săptămână, echivalent cu puţin mai mult de o treime din numărul de ore petrecute săptămânal pentru activităţile din universitate. În acest capitol analizez o serie de indicatori ai activităţii de cercetare a cadrelor didactice, satisfacţia cadrelor didactice cu activitatea de cercetare din universităţi şi opiniile cadrelor didactice privind mecanismul de obţinere a finanţării pentru proiecte de cercetare de la CNCSIS (Consiliul Naţional al Cercetării Ştiinţifice din Învăţământul Superior).

Indicatori ai activităţii de cercetare

În Tabelul 49 prezint distribuţia a trei indicatori ai activităţii de cercetare în funcţie de tipul universităţii. Trebuie remarcat că cei trei indicatori măsoară activitatea de cercetare care fie se desfăşoară, fie rezultă în contact (direct sau indirect) cu comunitatea academică din alte sisteme educaţionale decât cel românesc. La nivelul întregului eşantion, 45% din cadrele didactice au publicat cel puţin un articol cotat ISI, 25% au avut stagii de cercetare în afara ţării şi 62% au participat la cel puţin un proiect de cercetare internaţional.

Pentru fiecare din cei trei indicatori există diferenţe semnificative determinate de caracteristicile universităţii în care activează cadrele didactice. Participarea la proiecte de cercetare internaţionale este semnificativ mai mare în universităţile foarte mari, în universităţile înfiinţate înainte de 1940 şi în universităţile din Transilvania şi semnificativ mai mică în universităţile foarte mici, în universităţile înfiinţate între 1940 – 1989 şi în universităţile din Muntenia.

Cadrele didactice cu stagii de cercetare în afara ţării sunt mai des întâlnite în universităţile de stat, în cele înfiinţate înainte de 1940 şi în universităţile foarte mari. Cadrele didactice din universităţile particulare, din universităţile din Moldova, din universităţile înfiinţate după 1990 şi din universităţile foarte mici au avut astfel de stagii într-o proporţie semnificativ mai redusă.

În ceea ce priveşte publicarea articolelor în reviste de specialitate cotate ISI, cadrele didactice din universităţile din Muntenia sunt reprezentate într-o proporţie semnificativ mai mare (62%), pe când cele din universităţile din Moldova sunt reprezentate în proporţie mai mică (37%).

Per ansamblu, se poate observa că publicarea în reviste cotate ISI nu este influenţată (cu excepţiile prezentate anterior) de caracteristicile universităţii. Nu acelaşi lucru se poate spune despre ceilalţi indicatori, unde se poate observa că stagiile externe şi participarea la proiecte de cercetare internaţionale sunt semnificativ mai mari în universităţile foarte mari şi în cele înfiinţate înainte de 1940.

Tabelul 49 Indicatori ai activității de cercetare a cadrelor didactice (%)

	Cel puțin un articol ISI	Stagiu de cercetare în afara țării în ultimii 5 ani	Cel puțin un proiect de cercetare internațional
Tip învățământ:			
Stat	46	26	62
Privat	39	18	63
Regiune:			
Bucureşti	45	28	63
Moldova	37	18	56
Muntenia	62	24	53
Transilvania	43	27	67
Anul înființării:			
Înainte de 1940	46	32	67
1940 - 1989	50	22	51
După 1990	40	16	58
Mărime centru:			
Mic	30	18	55
Mediu	43	19	57
Mare	47	29	64
Mărime universitate:			
Foarte mică	51	17	50
Mică	52	26	62
Medie	35	22	59
Mare	39	24	64
Foarte mare	48	41	72
Total	**45**	**25**	**62**

***Mod de citire**: 46% din profesorii din învățământul de stat au publicat un articol ISI. 39% din profesorii din învățământul privat au publicat un articol ISI. La nivelul întregului eşantion procentul corespunzător este de 45%.*

Caracteristicile personale par să aibă un efect mai puternic asupra celor trei indicatori ai activității de cercetare. Cadrele didactice care publică în reviste cotate ISI în mai mare măsură aparțin următoarelor grupuri: bărbați (49%), peste 45 de ani (58%), conferențiari (60%) sau profesori (66%), lucrează în învățământul superior de mai mult de 10 ani, cu funcție de conducere (62%), cu titlu de doctor (57%), cu stagii de cercetare şi/sau predare în afara țării (60%) şi au participat la cel puțin două proiecte internaționale.

Cadrele didactice cu vârsta între 35 şi 44 de ani, cele care au titlul de doctor, cu publicații ISI şi care au participat la cel puțin două proiecte internaționale au participat în mai mare măsură la stagii de cercetare în universități din afara României. Cadrele didactice cu următoarele caracteristici au participat într-o proporție mai mare la proiecte de cercetare internaționale: conferențiari şi profesori, cu o vechime în învățământ mai mare de 10 ani, cu doctorat, cu publicații ISI şi cu stagii de cercetare şi/sau predare în afara țării. Rezultatele sugerează că cei trei indicatori sunt corelați: cei care au publicații ISI tind, de asemenea, în mai mare măsură, să participe la proiecte de cercetare internaționale şi să aibă stagii de cercetare în universități din afara României.

Atitudini privind cercetarea în universități

Dacă ne oprim asupra opiniilor privind activitatea de cercetare, putem observa că două treimi din cadrele didactice se declară a fi mulțumite de activitatea de cercetare din facultățile în care predau. În acelaşi timp, puțin mai mult de o treime din cadrele didactice (36%) consideră că rolul universităților este să asigure predarea şi mai puțin cercetarea. Satisfacția cu activitatea de cercetare în facultăți nu este puternic influențată de caracteristicile universităților; singurele diferențe semnificative pot fi observate pentru universitățile din Moldova, unde satisfacția este mai mare (76%), şi pentru cele din Muntenia (55%), unde satisfacția este mai mică.

Tabelul 50 Atitudini privind cercetarea în universități (% de acord)

	Mulțumit de activitatea de cercetare din facultate	Rolul universității este să asigure predarea, nu cercetarea
Tip învățământ:		
Stat	65	37
Privat	72	33
Regiune:		
Bucureşti	62	37
Moldova	76	28
Muntenia	55	36
Transilvania	69	40
Anul înființării:		
Înainte de 1940	66	33
1940 – 1989	62	40
După 1990	69	40
Mărime centru:		
Mic	72	44
Mediu	62	39
Mare	67	34
Mărime universitate:		
Foarte mică	69	47
Mică	64	31
Medie	68	31
Mare	57	43
Foarte mare	69	34
Total	**66**	**36**

***Mod de citire**: 65% din profesorii din învățământul de stat sunt mulțumiți de activitatea de cercetare din facultate. 72% din profesorii din învățământul privat sunt mulțumiți de activitatea de cercetare din facultate.. La nivelul întregului eşantion procentul corespunzător este de 66%.*

Nici caracteristicile personale ale respondenților nu influențează prea mult opiniile acestor privind cercetarea în facultăți. Cadrele didactice cu titlul de profesor (74%) sunt semnificativ mai mulțumite de activitatea de cercetare din facultate. Profesorii (43%) şi cadrele didactice în vârstă de peste 65 de ani (53%) consideră de asemenea în mai mare măsură că predarea este principala funcție a universităților. La polul opus se află cadrele didactice care au avut stagii de cercetare/predare în universități din afara țării, şi care consideră în mai mică măsură (31%) că universitățile ar trebui să se concentreze pe predare în loc de cercetare.

Atitudini privind obținerea finanțării de la CNCSIS

Ultimii itemi analizați în această secțiune măsoară percepțiile cadrelor universitare privind procedurile care trebuie urmărite pentru o obține finanțare pentru proiectele de cercetare de la CNCSIS[38].

Tabelul 51 Atitudini privind activitatea CNCSIS (% de acord)

	Proiectele de cercetare sunt evaluate în mod obiectiv	Criteriile de evaluare a proiectelor sunt clare	Procedurile de obținere a finanțării sunt complicate	Perioada de timp până la obținerea finanțării e prea mare
Tip învățământ:				
Stat	53	56	72	74
Privat	59	59	63	62
Regiune:				
București	51	53	73	75
Moldova	56	61	72	77
Muntenia	54	64	69	62
Transilvania	53	53	69	73
Anul înființării:				
Înainte de 1940	50	51	69	79
1940 - 1989	56	62	76	69
După 1990	58	61	70	63
Mărime centru:				
Mic	59	52	75	68
Mediu	57	63	73	69
Mare	51	54	69	75
Mărime universitate:				
Foarte mică	58	54	76	70
Mică	55	57	69	78
Medie	56	62	72	70
Mare	51	55	71	74
Foarte mare	43	51	66	69
Total	**53**	**56**	**71**	**73**

Mod de citire*: 53% din profesorii din învățământul de stat consideră că proiectele sunt evaluate obiectiv. 59% din profesorii din învățământul privat consideră că autonomia universitară a dus la creşterea calității educației. La nivelul întregului eşantion procentul corespunzător este de 53%.*

Cadrele didactice sunt împărțite în ceea ce priveşte opiniile despre obiectivitatea cu care CNCSIS evaluează proiectele de cercetare: doar 53% din respondenți consideră că CNCSIS este obiectiv. Cadrele didactice din universitățile cu mai mult de 30.000 de studenți (43%) şi din universitățile înființate înainte de 1940 (50%) sunt mai nemulțumite decât restul de obiectivitatea CNCSIS. Şi în privința clarității criteriilor de evaluare a proiectelor un număr semnificativ de cadre didactice au o părere negativă: deşi 56% consideră că aceste criterii sunt clare, 44% cred că acestea nu sunt îndeajuns de clare. Cadrele didactice din universitățile înființate înainte de 1940 sunt mai puțin

[38] Consiliul Național al Cercetării Științifice din Învățământul Superior (CNCSIS) a fost înființat în 1994 și este principala instituție prin care statul finanțează cercetarea științifică în învățământul superior. Pentru mai multe informații privind activitatea CNCSIS, vezi www.cncsis.ro.

mulțumite decât restul de claritatea criteriilor de evaluare.

Procedurile de obținere a finanțării, în general, sunt considerate ca fiind prea complicate (71%, fără diferențe generate de tipul universității) şi, mai mult, cadrele didactice consideră că perioada de timp care se scurge de la depunerea proiectelor de cercetare până la obținerea finanțării este prea mare (73%). Diferențele cele mai mari privind aceste două aspecte ale activității CNCSIS sunt generate de caracteristicile personale ale respondenților, nu de caracteristicile universităților în care aceştia activează. Cadrele didactice care consideră într-o proporție mai mare că procedurile sunt prea complicate sunt: cei cu vârsta cuprinsă între 55 şi 64 de ani (81%), doctoranzii (78%), cei fără publicații ISI (74%) şi cei fără stagii în afara țării.

Concluzii

- Indicatorii activității de cercetare analizați aici sugerează că cele trei tipuri de cercetare (publicarea de articole în reviste cotate ISI, stagii de cercetare în universități din afara țării şi participarea la proiecte de cercetare internaționale) sunt corelate.

- Publicarea de articole în reviste cotate ISI nu este influențată de caracteristicile universităților. În schimb, celelalte două tipuri de cercetare sunt mai des întâlnite în cazul cadrelor didactice din universitățile foarte mari şi din cele înființate înainte de 1940.

- CNCSIS, principalul organism prin care statul român finanțează cercetarea în învățământul superior nu se bucură de o imagine prea bună în rândul cadrelor didactice: doar jumătate consideră că proiectele de cercetare sunt evaluate în mod obiectiv şi aproape trei sferturi consideră că procedurile necesare pentru obținerea finanțării sunt prea complicate şi că perioada de timp până la obținerea finanțării este prea mare.

Satisfacția cu dotarea facultăților

Pentru desfăşurarea optimă a procesului educațional, facultățile trebuie să dispună de spații de învățare adecvate, trebuie să pună la dispoziția studenților instrumentele şi materialele necesare studiului şi trebuie să ofere atât studenților cât şi profesorilor accesul la informație cât mai variată şi cât mai recentă. Acestea sunt temele discutate în acest capitol, privite atât din perspectiva studenților cât si din cea a cadrelor didactice.

Dotarea materială

Rezultatele din Tabelul 52 prezintă procentul de studenți şi profesori mulțumiți cu dotarea facultăților cu spații de învățare în funcție de diferite caracteristici ale universităților. La nivelul întregului eşantion aproximativ 70% din studenți şi din profesori sunt mulțumiți cu sălile de curs, sălile de seminar şi amfiteatrele de care dispun în propria facultate. În ceea ce priveşte dotarea cu laboratoare şi alte spații de cercetare, procentul celor mulțumiți este mai redus în ambele cazuri: 54% în cazul studenților şi doar 47% în cazul profesorilor. Se poate observa, de asemenea, că profesorii sunt mai nemulțumiți decât studenții atât în ceea ce priveşte spațiile de predare cât şi în ceea ce priveşte spațiile de cercetare.

Satisfacția cu dotarea materială variază în mod semnificativ în funcție de caracteristicile universităților atât în cazul studenților cât şi în cel al cadrelor didactice. Diferențele cele mai consistente sunt generate de distincția stat – privat. 82% din studenții şi 89% din profesorii din facultățile particulare sunt mulțumiți cu dotarea facultăților cu spații de învățare, comparativ cu 70% din studenții şi 65% din profesorii facultăților de stat. Diferențele sunt şi mai mari în cazul satisfacției cu spațiile de cercetare: procentul studenților mulțumiți cu laboratoarele şi spațiile de cercetare este mai mare cu 20% în facultățile particulare, iar procentul cadrelor didactice este mai mare cu 29%.

Distribuția răspunsurilor în funcție de regiune arată că, în comparație cu restul țării, studenții şi profesorii din facultățile din Bucureşti sunt semnificativ mai nemulțumiți de dotarea facultăților cu spații de predare şi spații de cercetare. La polul opus se află studenții (82%) şi profesorii (78%) facultăților din Moldova, care sunt cei mai mulțumiți de dotarea cu spații de predare, precum şi studenții facultăților din Moldova (65%) şi Transilvania (50%), care sunt cei mai mulțumiți de dotarea facultăților proprii cu spații de cercetare.

Nivelul de satisfacție cu dotarea materială a universității este semnificativ asociat şi cu anul înființării universității: cei mai mulțumiți studenți şi profesori sunt în facultățile înființate după 1990, în timp ce cei mai nemulțumiți sunt cei din facultățile înființate înainte de 1940.

Tabelul 52 Satisfacție cu dotarea materială (% mulțumiți)

	Săli de curs, săli de seminar, amfiteatre		Laboratoare, spații de cercetare	
	Studenți	Profesori	Studenți	Profesori
Tip învățământ:				
Stat	70	65	49	43
Privat	82	89	69	72
Regiune:				
Bucureşti	69	62	46	42
Moldova	82	78	65	53
Muntenia	71	60	48	45
Transilvania	72	70	59	49
Anul înființării:				
Înainte de 1940	65	63	45	39
1940 - 1989	75	65	54	46
După 1990	78	77	61	60
Mărime centru:				
Mic	83	68	66	38
Mediu	69	62	50	48
Mare	72	70	54	47
Mărime universitate:				
Foarte mică	76	73	58	57
Mică	77	81	51	49
Medie	75	65	60	47
Mare	54	59	42	34
Foarte mare	64	53	44	40
Total	**72**	**68**	**54**	**47**

***Mod de citire**: 70% din studenții din învățământul de stat sunt mulțumiți de dotarea cu săli de curs. 82% din studenții din învățământul privat sunt mulțumiți de dotarea cu săli de curs. 65% din profesorii din învățământul de stat sunt mulțumiți de dotarea cu săli de curs. La nivelul întregului eşantion procentul corespunzător pentru studenți este de 72% iar pentru profesori este de 68%.*

Cadrele didactice din centrele universitare medii sunt semnificativ mai nemulțumite (62%) de dotarea cu spații de predare, în timp ce studenții din centrele universitare medii sunt mai mulțumiți atât de dotarea cu spații de predare (83%), cât şi de cea cu spații de cercetare (66%). Distribuția rezultatelor în funcție de mărimea universității arată că atât studenții cât şi profesorii din universitățile mari şi foarte mari sunt semnificativ mai nemulțumiți de spațiile de predare şi de spațiile de cercetare.

Tabelul 53 prezintă nivelul de satisfacție al studenților cu căminele şi cantinele facultăților în funcție de caracteristicile universităților ai căror studenți sunt. La nivelul întregului eşantion, majoritatea studenților sunt nemulțumiți atât de cămine (51%), cât şi de cantine (54%).

Tabelul 53 Satisfacție cu cămine şi cantine (% mulțumiți)

	Cămine	Cantine
Tip învățământ:		
Stat	49	45
Privat	46	48
Regiune:		

București	44	43
Moldova	52	54
Muntenia	35	38
Transilvania	59	49
Anul înființării:		
Înainte de 1940	43	40
1940 - 1989	52	50
După 1990	52	48
Mărime centru:		
Mic	72	82
Mediu	48	40
Mare	45	44
Mărime universitate:		
Foarte mică	55	42
Mică	43	43
Medie	56	54
Mare	54	38
Foarte mare	30	44
Total	**49**	**46**

***Mod de citire**: 49% din studenții din învățământul de stat sunt mulțumiți de dotarea cu cămine. 46% din studenții din învățământul privat sunt mulțumiți de dotarea cu cămine. La nivelul întregului eșantion procentul corespunzător este de 49%.*

Studenții facultăților din București (44%) şi Muntenia (35%) sunt în mai mică măsură mulțumiți de cămine, pe când studenții din Transilvania (59%) sunt cei mai mulțumiți de dotarea cu cămine. În ceea ce priveşte cantinele, studenții din Moldova sunt cei mai mulțumiți (54%), pe când cei din Muntenia sunt mulțumiți într-o mai mică proporție (doar 38%).

Nivelul de satisfacție este semnificativ mai redus şi în rândul studenților din universitățile înființate înainte de 1940: doar 43% sunt mulțumiți de cămine şi doar 40% de cantine. Studenții din universitățile noi (înființate după 1990) sunt mulțumiți în mai mare proporție (52%) de căminele facultăților unde studiază.

Studenții din centrele universitare mici sunt cei mai mulțumiți atât de cămine (72%), cât şi de cantine (82%). În ceea ce priveşte mărimea universității, procentul cel mai mic de studenți mulțumiți de cămine (doar 30%) se regăseşte în universitățile foarte mari, cu peste 30.000 de studenți. Per ansamblu însă, aceste diferențe sunt mai puțin relevante, atâta vreme cât, cu excepția celor din centrele universitare mici, studenții sunt mai degrabă nemulțumiți de dotarea cu cămine şi cantine.

Dotarea informatică

Procentele studenților şi cadrelor didactice mulțumite de dotarea informatică a facultăților sunt prezentate în Tabelul 54. La nivelul întregului eşantion, profesorii sunt mulțumiți în mai mare proporție decât studenții de dotarea cu calculatoare (60%) şi de accesul la internet (73%) şi în aceeaşi măsură de dotarea cu materiale, echipamente şi software necesare propriei specializări (45%).

Tabelul 54 Satisfacție cu dotarea informatică (% mulțumiți)

	Dotarea cu calculatoare		Acces la internet		Materiale, echipament, software	
	Studenți	Profesori	Studenți	Profesori	Studenți	Profesori
Tip învățământ:						
Stat	52	58	43	72	41	41
Privat	72	77	68	79	65	70
Regiune:						
Bucureşti	51	55	42	63	43	37
Moldova	75	66	59	81	55	51
Muntenia	43	47	39	71	31	33
Transilvania	60	67	56	78	52	51
Anul înființării:						
Înainte de 1940	51	58	38	73	39	42
1940 - 1989	59	59	52	81	41	39
După 1990	59	66	56	68	55	53
Mărime centru:						
Mic	73	55	65	77	49	43
Mediu	50	62	46	72	43	41
Mare	57	60	48	73	47	46
Mărime universitate:						
Foarte mică	58	64	57	65	52	46
Mică	57	58	40	74	44	49
Medie	63	60	56	75	50	42
Mare	59	56	43	67	46	36
Foarte mare	38	64	38	82	32	47
Total	**56**	**60**	**49**	**73**	**46**	**45**

***Mod de citire**: 52% din studenții din învățământul de stat sunt mulțumiți de dotarea cu calculatoare. 72% din studenții din învățământul privat sunt mulțumiți de dotarea cu calculatoare. 58% din profesorii din învățământul de stat sunt mulțumiți de dotarea cu calculatoare. La nivelul întregului eşantion procentul corespunzător pentru studenți este de 56% iar pentru profesori este de 60%.*

Ca şi în cazul dotării cu materiale, studenții şi profesorii din facultățile particulare sunt mulțumiți în număr mai mare (cu aproximativ 20% în medie) de dotarea informatică a facultății decât colegii lor din instituțiile superioare de stat. Satisfacția cu dotarea informatică variază semnificativ în funcție de regiunea în care se află universitatea. Astfel, în Transilvania atât studenții cât şi cadrele didactice sunt mai mulțumite de dotarea informatică în toate cele trei domenii analizate. Profesorii din Moldova sunt mai mulțumiți decât restul în ceea ce priveşte accesul la internet, în timp ce studenții din această regiune sunt mai mulțumiți decât restul în ceea ce priveşte dotarea informatică în toate cele trei arii. La polul opus se află studenții şi profesorii din Bucureşti şi Muntenia, care sunt (cu mici excepții) mulțumiți în număr mai mic de dotarea informatică a facultății. Studenții universităților înființate înainte de 1940 sunt mai puțin mulțumiți de dotarea informatică a facultății, în timp ce studenții şi profesorii facultăților înființate după 1990 sunt, în general, mulțumiți în mai mare măsură.

Studenții din centrele universitare mici sunt mai mulțumiți decât restul de dotarea cu calculatoare (73%) şi de accesul la internet (65%). În ceea ce priveşte diferențele generate de mărimea

universităţii, este demn de remarcat că studenţii din universităţile foarte mari sunt în mod semnificativ mai nemulţumiţi de dotarea informatică a facultăţilor (cu aproximativ 10% în medie). Caracteristicile personale ale respondenţilor nu au un efect puternic asupra nivelului de satisfacţie cu dotarea informatică a facultăţilor, cu două excepţii: cadrele didactice cu funcţii de conducere sunt mai mulţumite decât cele fără funcţie de conducere (ceea ce nu este dificil de explicat), iar studenţii care au avut bursă mai mult de jumătate din perioada cât au fost studenţi sunt mai mulţumiţi decât colegii lor de dotarea cu calculatoare şi de dotarea cu materiale, echipamente şi software.

Dotarea bibliotecilor

Cea de-a treia dimensiune analizată în acest studiu se referă la accesul la informaţia de specialitate, indicat de prezenţa revistelor şi cărţilor de specialitate în biblioteci şi de accesul la biblioteci electronice. La nivelul întregului eşantion, 69% din studenţi şi 47% din profesori sunt mulţumiţi de dotarea bibliotecilor cu reviste de specialitate, iar 57% din studenţi şi 44% din profesori sunt mulţumiţi de dotarea cu cărţi publicate recent. În ambele cazuri cadrele didactice sunt mulţumite într-o mai mare măsură decât studenţii. În cazul accesului la biblioteci electronice doar 35% din studenţi şi doar 42% din profesori se declară a fi mulţumiţi.

Cadrele didactice din instituţiile de învăţământ superior particulare sunt mult mai satisfăcuţi decât colegii lor din instituţiile de stat pentru toţi indicatorii prezentaţi în Tabelul 55: 78% sunt mulţumiţi de dotarea cu reviste de specialitate, 74 % sunt mulţumiţi de dotarea cu cărţi publicate recent şi 51% sunt mulţumiţi de accesul la biblioteci electronice. Diferenţe semnificative între studenţii celor două forme de învăţământ există numai în cazul accesului la biblioteci electronice, care mulţumeşte doar 32% din studenţii de la stat şi 47% din studenţii de la facultăţi particulare.

În funcţie de regiune, profesorii din Bucureşti se dovedesc a fi cel mai puţin mulţumiţi de dotarea bibliotecilor în facultăţile în care activează. În contrast, studenţii din Bucureşti par să fie cei mai mulţumiţi de dotarea bibliotecilor cu reviste de specialitate şi cărţi publicate recent. Studenţii din Muntenia sunt cei mai nemulţumiţi de dotarea bibliotecilor în toate cele trei domenii analizate aici. Studenţii şi cadrele didactice din Transilvania se remarcă prin nivelul mai mare de satisfacţie cu accesul la biblioteci electronice.

Tabelul 55 Satisfacţie cu dotarea bibliotecilor (% mulţumiţi)

	Reviste de specialitate		Cărţi publicate recent		Accesul la biblioteci electronice	
	Studenţi	Profesori	Studenţi	Profesori	Studenţi	Profesori
Tip învăţământ:						
Stat	69	43	55	39	32	41
Privat	68	78	62	74	47	51
Regiune:						
Bucureşti	74	41	62	36	38	35
Moldova	67	58	53	50	30	38
Muntenia	57	41	46	44	24	38
Transilvania	70	49	59	47	40	51

Anul înființării:						
Înainte de 1940	71	45	58	41	34	47
1940 - 1989	67	43	50	40	26	34
După 1990	67	53	59	51	39	39
Mărime centru:						
Mic	65	26	55	27	43	38
Mediu	64	44	51	41	27	39
Mare	72	50	60	47	38	44
Mărime universitate:						
Foarte mică	74	58	64	55	32	33
Mică	65	61	54	55	28	43
Medie	63	37	54	36	36	36
Mare	65	44	50	33	38	50
Foarte mare	78	32	59	34	45	53
Total	**69**	**47**	**57**	**44**	**35**	**42**

***Mod de citire**: 69% din studenții din învățământul de stat sunt mulțumiți de dotarea cu reviste de specialitate. 68% din studenții din învățământul privat sunt mulțumiți de dotarea cu reviste de specialitate. 43% din profesorii din învățământul de stat sunt mulțumiți de dotarea cu reviste de specialitate. La nivelul întregului eşantion procentul corespunzător pentru studenți este de 69%, iar pentru profesori este de 47%.*

Anul înființării universității are o mai mică influență asupra satisfacției cu dotarea bibliotecilor: singura diferență demnă de remarcat este că profesorii din facultățile înființate după 1990 par să fie mai mulțumiți de dotarea cu reviste de specialitate (53%) şi cu cărți publicate recent (51%).

Studenții din centrele universitare medii sunt mulțumiți în mai mică măsură, în timp ce studenții din centrele universitare mari sunt mulțumiți în mai mare măsură de dotarea bibliotecilor. Dacă ne uităm la profesori în funcție de mărimea centrului universitar, se poate vedea că profesorii din centrele universitare mici par să fie mulțumiți în mai mică măsură decât restul de bibliotecile facultăților în care îşi desfăşoară activitatea.

În ceea ce priveşte mărimea universității, se poate observa că profesorii din universitățile foarte mici şi mici sunt mulțumiți într-o mai mare măsură decât restul de dotarea cu reviste de specialitate şi cu cărți recent apărute, în timp ce profesorii din universitățile medii sau mai mari sunt mulțumiți în mai mică măsură de dotarea bibliotecilor conform acestor indicatori. În cazul accesului la biblioteci electronice, relația este inversată: cadrele didactice din universitățile foarte mici sunt mai puțin mulțumite (doar 33% se declară satisfăcuți), în timp ce profesorii din universitățile mari (50%) şi foarte mari (53%) sunt mulțumiți într-un număr mai mare.

Concluzii

- Privite în ansamblu, rezultatele sugerează un nivel relativ scăzut de mulțumire cu dotările facultăților, cele mai problematice arii fiind spațiile de cercetare, căminele, materialele, echipamentul şi software-ul necesare activităților didactice şi accesul la biblioteci electronice.

- Rezultatele prezentate în acest capitol indică o serie de diferențe semnificative între studenți şi cadre didactice în ceea ce priveşte dotarea facultăților:

- Profesorii sunt mai puţin mulţumiţi decât studenţii de dotarea cu spaţii de predare şi spaţii de cercetare.
- Profesorii sunt mai mulţumiţi decât studenţii de dotarea cu calculatoare şi de accesul la internet.
- Profesorii sunt mai puţin mulţumiţi decât studenţii de dotarea bibliotecilor cu reviste de specialitate şi cu cărţi publicate recent, dar sunt mai mulţumiţi de accesul la biblioteci electronice.

- În general membrii comunităţilor academice private sunt mai mulţumiţi de dotarea facultăţilor decât studenţii şi cadrele didactice din învăţământul de stat. O mare parte din aceste diferenţe poate fi explicată de investiţiile pe care universităţile particulare le-au făcut pentru a-şi dezvolta infrastructura. Rămâne însă deschisă întrebarea dacă nu cumva o parte din aceste diferenţe nu poate fi explicată de un nivel al aşteptărilor mai mic în cazul actorilor din învăţământul superior particular.

- Atât studenţii, cât şi cadrele didactice din universităţile din Bucureşti sunt, în general, mai puţin mulţumiţi de dotarea facultăţilor. Ca şi în cazul anterior, este posibil ca o parte din diferenţele dintre Bucureşti şi restul ţării să fie generate de faptul că studenţii şi profesorii din Bucureşti pot avea o viziune mai critică decât colegii lor din restul ţării.

- Studenţii şi cadrele didactice din universităţile înfiinţate după 1990 par să fie mai mulţumiţi, în general, cu dotările facultăţilor, în timp ce cei din universităţile înfiinţate înainte de 1940 par să fie mai nemulţumiţi.

- Satisfacţia cu dotarea cu spaţii de predare, de cercetare şi cu cămine este mai redusă în universităţile mari şi foarte mari atât pentru studenţi, cât şi pentru profesori.

- Studenţii din universităţile foarte mari sunt de asemenea mai puţin mulţumiţi de dotarea informatică a facultăţilor, dar par a fi mai mulţumiţi de dotarea bibliotecilor.

Cadrele didactice din universităţile foarte mari, în schimb, sunt mai mulţumiţi de dotarea informatică şi mai puţin mulţumiţi de dotarea bibliotecilor.